

Sabrina Schilling

Literacy als Möglichkeit der Förderung  
eines mehrsprachigen Kindes im Elementarbereich

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

© schilling  
2008

**ERSTE STAATSPRÜFUNG  
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN  
(30.04.2008)**

**AN DER  
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK  
DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE  
LUDWIGSBURG  
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN  
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

**WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT**

**Sabrina Schilling**

**THEMA:**

**Literacy als Möglichkeit der Förderung eines mehrsprachigen Kindes  
im Elementarbereich**

**THEMA VEREINBART MIT**

**REFERENTIN Prof'in Dr. Iris Füssenich**

**KORREFERENTIN Akr'in Kristina Singer**

Ein Buch ist wie ein Garten,  
den man in der Tasche trägt.

(Arabisches Sprichwort)

<b>1. EINLEITUNG</b>	<b>- 6 -</b>
<b>2. ELEMENTARBEREICH</b>	<b>- 9 -</b>
<b>2.1 Definition</b>	<b>- 9 -</b>
<b>2.2 Die Bedeutung des Elementarbereichs für die Sprachentwicklung</b>	<b>- 9 -</b>
<b>2.3 Veränderte Sichtweise auf den Umgang mit Schrift im Kindergarten</b>	<b>- 10 -</b>
<b>2.4 Aufbau und Grundgedanken des Orientierungsplans</b>	<b>- 11 -</b>
<b>2.5 Literacy im Orientierungsplan</b>	<b>- 15 -</b>
<b>2.6 Mehrsprachigkeit im Orientierungsplan</b>	<b>- 17 -</b>
<b>3. FÖRDERUNG MEHR- UND EINSPRACHIGER KINDER</b>	<b>- 19 -</b>
<b>3.1 Klärung relevanter Begriffe im Bereich Mehrsprachigkeit</b>	<b>- 19 -</b>
<b>3.2 Gründe für Mehrsprachigkeit</b>	<b>- 22 -</b>
<b>3.3 Wesentliche Aspekte des Mehrspracherwerbs</b>	<b>- 24 -</b>
<b>3.4 Theoretische Positionen zum sukzessiven Mehrspracherwerb</b>	<b>- 25 -</b>
<b>3.5 Einflussfaktoren auf den Mehrspracherwerb</b>	<b>- 29 -</b>
<b>3.6 Sprachmischungen und Interferenzen</b>	<b>- 34 -</b>
<b>3.7 Die Bedeutung gemeinsamer Handlungen</b>	<b>- 37 -</b>
<b>3.8 Der Bedeutungserwerb und mögliche Störungen</b>	<b>- 38 -</b>
3.8.1 Theoretische Modelle zur Begriffs- und Bedeutungsentwicklung	- 39 -
3.8.2 Die Entwicklung des Bedeutungserwerbs	- 40 -
3.8.3 Das mentale Lexikon	- 49 -
3.8.4 Bedeutungsvernetzung	- 50 -
3.8.5 Mögliche Störungen beim Bedeutungserwerb bei mehr- und einsprachigen Kinder	- 51 -
<b>3.9 Der Grammatikerwerb und mögliche Störungen</b>	<b>- 53 -</b>
3.9.1 Eine deskriptive Skizze des frühen Grammatikerwerbs	- 54 -
3.9.2 Ansätze zur Erklärung des Grammatikerwerbs	- 56 -
3.9.3 Mögliche Störungen beim Grammatikerwerb	- 60 -
3.9.4 Mögliche Schwierigkeiten mehrsprachiger Kinder	- 61 -
<b>3.10 Diagnostische Möglichkeiten</b>	<b>- 61 -</b>
3.10.1 Kriterien und Anforderungen an die Diagnostik	- 61 -
3.10.2 Diagnostik semantischer Fähigkeiten	- 63 -
3.10.3 Diagnostik grammatischer Fähigkeiten	- 67 -
3.10.4 Diagnostik im Hinblick auf den Sprachgebrauch und die besonderen Bedürfnisse mehrsprachiger Kinder	- 69 -

<b>3.11 Sprachförderung</b>	<b>- 73 -</b>
3.11.1 Sprachförderung versus Sprachtherapie	- 74 -
3.11.2 Kriterien und Anforderungen an die Sprachförderung	- 77 -
3.11.3 Sprachförderung im Elementarbereich	- 79 -
3.11.4 Möglichkeiten der Förderung semantischer Fähigkeiten	- 80 -
3.11.5 Möglichkeiten der Förderung grammatischer Fähigkeiten	- 82 -
 <b>4. LITERACY</b>	 <b>- 86 -</b>
<b>4.1 Begriffsklärung</b>	<b>- 86 -</b>
<b>4.2 Frühe Literacy-Erfahrungen: Bedeutung für Sprach -entwicklung und Bildungschancen</b>	<b>- 89 -</b>
<b>4.3 Begünstigende Bedingungen für die Literacy-Entwicklung</b>	<b>- 91 -</b>
<b>4.4 Der Zusammenhang von Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Bezug auf Literacy</b>	<b>- 94 -</b>
<b>4.5 Kurzer Überblick über die Lese- und Schreibentwicklung</b>	<b>- 96 -</b>
<b>4.6 Was kann durch Literacy gefördert werden</b>	<b>- 99 -</b>
<b>4.7 Möglichkeiten der Förderung von und durch Literacy</b>	<b>- 101 -</b>
4.7.1 Das Bilderbuch	- 102 -
4.7.2 Weitere Möglichkeiten	- 111 -
<b>4.8 Literacy und Mehrsprachigkeit</b>	<b>- 115 -</b>
<b>4.9 Integration von Literacy in den Kindergartenalltag</b>	<b>- 117 -</b>
 <b>5. DIE EINRICHTUNG MEINER PRAKTISCHEN TÄTIGKEIT</b>	 <b>- 121 -</b>
<b>5.1 Der erste Besuch in der Einrichtung</b>	<b>- 121 -</b>
<b>5.2 Beschreibung der Einrichtung und kennen lernen der Kinder</b>	<b>- 121 -</b>
 <b>6. VORSTELLUNG VON JULIA</b>	 <b>- 124 -</b>
 <b>7. DIAGNOSTISCHES VORGEHEN</b>	 <b>- 126 -</b>
<b>7.1 Überlegungen zur Vorgehensweise</b>	<b>- 126 -</b>
<b>7.2 Verlauf der Diagnostik</b>	<b>- 127 -</b>
<b>7.3 Auswertungen der Ergebnisse und Schlussfolgerungen für die Förderung-</b>	<b>136 -</b>
7.3.1 Phonetik und Phonologie	- 136 -
7.3.2 Semantik, Pragmatik und Metasprache	- 136 -
7.3.3 Grammatik	- 139 -
7.3.4 Beobachtungen zu Julias Sprachgebrauch	- 140 -
7.3.5 Weitere Beobachtungen	- 140 -

#### **7.4 Zusammenfassung der Ergebnisse durch die Beantwortung der Leitfragen- 141**

-

7.4.1 Was kann Julia schon? - 141 -

7.4.2 Was muss Julia noch lernen? - 141 -

7.4.3 Was braucht Julia als nächstes? - 142 -

7.4.4 Was will Julia als nächstes lernen? - 142 -

8. ENTWICKLUNG EINES FÖRDERKONZEPTS - 143 -

9. VERLAUF DER FÖRDERUNG - 148 -

10. REFLEXION UND AUSBLICK ZU MEINER PRAKTISCHEN  
TÄTIGKEIT - 159 -

11. SCHLUSSGEDANKEN - 163 -

12. LITERATUR 166

## 1. Einleitung

Es ist bereits bekannt, dass Lernerfahrungen in der frühen Kindheit spätere Bildungsprozesse nachhaltig beeinflussen. Dennoch wurde der Kindergarten in seiner Funktion als Bildungseinrichtung lange Zeit kaum wahrgenommen (vgl. WEBER 2005, S. 7).

Der Blick auf die Bedeutung früher Bildung änderte sich mit Studien wie PISA und IGLU. Die Bildungsministerin forderte bereits im Jahr 2002, dass Kinder früher und intensiver gefördert werden müssen, da gerade die Sprach- und Lesefähigkeit in den ersten Jahren geprägt werden (vgl. FÜSSENICH 2006a, S. 138). Auch OSBURG (2004, S. 113) betont, dass Deutschland seit der PISA Studie unter großem Druck stehe und in Handlungsnot geraten sei.

Dabei wird vor allem die Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund als Lösung vieler Probleme - wie dem schlechten Abschneiden an deutschen Schulen - angesehen. Die Frage nach der Gestaltung einer solchen Förderung - vor allem einer Sprachförderung im Kindergarten - bringt eine breite Diskussion um verschiedene Vorgehensweisen mit sich. Vorschneller Aktionismus hilft hierbei allerdings nicht weiter (vgl. THIERSCH 2007, S.11). OSBURG (2004, S. 113f.) kritisiert dabei vor allem die Verwendung von Sprachförderprogrammen, welche ihrer Meinung nach zu spät ansetzen. Zudem haben sie keinen förderdiagnostischen Hintergrund. Aufgaben werden oftmals einfach schematisch abgearbeitet.

In meiner Arbeit möchte ich diesbezüglich herausfinden, ob es sich bei Literacy um ein geeignetes Konzept zur Sprachförderung im Kindergarten handelt, durch welches es möglich ist, Kinder nicht in Vor- und Nachsprechübungen hineinzuzwängen, sondern bei ihren individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen anzusetzen. Im praktischen Teil meiner Arbeit werde ich versuchen die durch die Theorie gewonnene Erkenntnisse, welche sowohl für mehr- als auch für einsprachige Kinder relevant sind, in der Förderung eines mehrsprachigen Kindes umzusetzen.

Der erste Teil der Arbeit beginnt im zweiten Kapitel. In diesem befasse ich mich daher mit dem Elementarbereich. Dieser spielt eine wichtige Rolle für die Sprachentwicklung. Der Umgang mit Schrift im Elementarbereich hat sich in den letzten Jahren grundlegend verändert, was sich auch im aktuellen Orientierungsplan, auf dessen Grundgedanken ich

ebenfalls eingehen möchte, widerspiegelt. Außerdem wird der Stellenwert der Mehrsprachigkeit im Orientierungsplan beleuchtet.

Das nächste Kapitel befasst sich mit der Förderung mehr- und einsprachiger Kinder. Neben der Klärung relevanter Begriffe zum Bereich Mehrsprachigkeit werde ich vor allem auf theoretische Positionen sowie Einflussfaktoren auf den Erwerb mehrerer Sprachen eingehen, da diese Erkenntnisse für die praktische Arbeit von großer Bedeutung sind. Zudem ist es für eine erfolgreiche Förderung entscheidend, eine genaue Diagnostik durchzuführen, weshalb Anforderungen und Kriterien an diese dargestellt werden. Da das Kind, welches im praktischen Teil meiner Arbeit betreut wird, Probleme auf den Ebenen der Semantik und der Grammatik aufweist, wird der Erwerb beider Ebenen erläutert sowie mögliche Schwierigkeiten beschrieben. Die Aspekte, welche in diesem Kapitel untersucht werden, bieten wichtige Ansatzpunkte für die Möglichkeiten im Bereich der Sprachförderung, sowohl allgemein als auch auf den beiden betrachteten Sprachebenen.

Das vierte Kapitel beschäftigt sich mit dem Begriff Literacy. Fähigkeiten in diesem Bereich entwickeln sich schon in der frühen Kindheit und haben entscheidenden Einfluss auf die Bildungschancen der Kinder. Daher werden begünstigende Bedingungen für die Literacy-Entwicklung näher beleuchtet.

Kompetenzen in Literacy beschränken sich nicht nur auf den Umgang mit Schrift, sondern beziehen auch mündliche Fähigkeiten mit ein, weshalb das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit betrachtet wird. Da Julia<sup>1</sup> bereits so tut, als ob sie lesen würde und auch Versuche unternimmt, ihren Namen zu schreiben, gebe ich einen Überblick über die Lese- und Schreibentwicklung, um die Bedeutung dieser Handlungen aufzuzeigen.

Das Konzept Literacy bietet vielfältige Fördermöglichkeiten, die durch unterschiedliche Materialien und Vorgehensweisen umgesetzt werden können. Zudem können sie bei der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern genutzt werden. Um die mögliche Handhabung des Konzepts Literacy im Elementarbereich besser darstellen zu können werden zudem Möglichkeiten der Integration von Literacy-Konzepten in den Kindergartenalltag genannt.

---

<sup>1</sup> Das in meiner praktischen Tätigkeit von mir geförderte Kind. Name geändert.



Der zweite Teil meiner Arbeit beschreibt meine praktische Tätigkeit. Dabei handelt es sich um die Förderung von Julia, einem Kind welches mehrsprachig aufwächst. Diese findet in einem Regelkindergarten statt, welcher zunächst vorgestellt wird. Um den weiteren Verlauf von Diagnostik und Förderung planen zu können, ist es wichtig Julia zunächst besser kennen zu lernen.

Die Ergebnisse der Diagnostik bilden anschließend die Grundlage für die Erstellung eines Förderkonzepts. Es ist vorläufig und kann sich daher Julias Bedürfnissen entsprechend jederzeit verändern. Um den Verlauf der Förderung und mein Vorgehen besser einschätzen zu können, folgt eine Reflexion über meine praktische Tätigkeit. Zudem werden Vorschläge für einen möglichen weiteren Verlauf der Förderung von Julia gemacht.

An dieser Stelle möchte ich zudem darauf hinweisen, dass ich in meiner Arbeit die feminine Form der Personenbezeichnung verwenden werde, da Frauen in den angesprochenen Berufsgruppen meist überrepräsentiert sind. Die maskuline Form ist gedanklich stets mit impliziert.

## 2. Elementarbereich

### 2.1 Definition

Der Elementarbereich ist die erste Stufe des institutionalisierten Bildungs- und Erziehungssystems der Bundesrepublik Deutschland. Er untersteht seit 2005 dem Kultusministerium. Dazu gehören alle Einrichtungen wie z.B. Kindergärten oder Kindertagesstätten, welche die Familie in der Erziehung der Kinder vom 3. bis zum 6. Lebensjahr ergänzen und unterstützen. Der Elementarbereich stellt mit der dort enthaltenen Pädagogik der frühen Kindheit - im Gegensatz zur schulvorbereitend ausgerichteten Vorschulerziehung – eine eigenständige Bildungsstufe dar. Seine Aufgabe ist die Unterstützung und Förderung des Kindes in seiner elementaren Entwicklung. Dies umfasst motorische, kreative, emotionale, soziale, kognitive und auch sprachliche Entwicklungsprozesse. Darüber hinaus kann beobachtet werden, dass die Aufgaben der Sprachförderung im Elementarbereich immer komplexer werden (vgl. LEIST, S. 673).

Den eigenen Bildungsauftrag des Elementarbereichs betreffend, sollen noch einige Aspekte desselben angeführt werden. Allen Kindern kommt dabei das Recht zu, mitbestimmen und teilhaben zu können. Sie müssen für ihre Bildungsprozesse die Möglichkeit haben, eigenständig und spielerisch zu handeln, zu gestalten, zu experimentieren, zu kooperieren und zu wiederholen. Ferner haben alle Kinder das Recht auf eine individuelle Bildung und Förderung, genauso wie das Recht auf religiöse Bildung. Es ist ebenfalls zu bedenken, dass die Familie der wichtigste Lernort für die Kinder ist. Daher müssen auch die Eltern miteinbezogen werden (vgl. ENGST 2007).

### 2.2 Die Bedeutung des Elementarbereichs für die Sprachentwicklung

Zu dem Zeitpunkt, zu dem Kinder in den Elementarbereich eintreten, sind die Grundstrukturen der Muttersprache vorhanden. Die Kinder befinden sich nun in einer sensiblen Phase für soziale, kognitive und sprachliche Entwicklungsprozesse. Daher kommt dem Elementarbereich eine wichtige Bedeutung für die Sprachentwicklung zu.

Wie KOLONKO (2001), an deren Werk ich mich im Folgenden orientieren möchte anmerkt, sind Kommunikationsorientierung und Alltagsbezogenheit in diesem Rahmen gut umsetzbar. Gerade aus für Kinder bedeutsamen Alltagssituationen ergeben sich

natürliche Kommunikationsanlässe und –motivationen<sup>2</sup>. Erzieherinnen haben durch ihr tägliches – auch kommunikatives – Zusammensein mit den Kindern zusätzlich die Möglichkeit sprachliches Lernen zu unterstützen. Darüber hinaus ist der Elementarbereich eine wichtige Sozialisationsinstanz. Kinder sammeln Lernerfahrungen durch das soziale Miteinander und in der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt, wozu sie in diesem Bereich viele Gelegenheiten haben. Dies ergibt sich zu einem großen Teil auch aus dem Kontakt mit anderen Kindern. Daraus resultieren noch weitere positive Auswirkungen für die Sprachentwicklung. Kinder lernen nicht nur im Austausch mit Erwachsenen sondern auch durch die Kommunikation mit anderen Kindern. Diese können Modellfunktionen haben und sprachliches Lernen unterstützen. So können Kinder lernen mit Hilfe von Sprache Kontakt aufzunehmen, Konflikte zu lösen, Handlungen zu strukturieren und eigene Handlungspläne auf die Wünsche und Vorhaben anderer Kinder abzustimmen. Zudem werden auch Gesprächsregeln erworben bzw. erweitert.

Des Weiteren ist der Elementarbereich ein Erlebnis- und Erfahrungsraum für Kinder, in dem sie spielen und Kontakte knüpfen, kontinuierliche Beziehungen zu anderen Kinder erleben, und auch ihr Eigenleben – beispielsweise im Freispiel - erfahren können.

Somit werden durch gemeinsame Themen und Tätigkeiten Sprechanlässe geschaffen. Zudem besteht gerade in Angebotsphasen die Möglichkeit, den Kindern durch sprachliche Strukturierungen und Impulse sprachliche Lernerfahrungen zu eröffnen.

Daran lässt sich schon erkennen, dass gerade den Erzieherinnen viele Aufgaben zukommen, was die Unterstützung der Sprachentwicklung betrifft. Dies zeigt sich auch in KOLONKOS (ebd.) Aussage, dass der Erwerb von Sprache wesentlich durch eine sprachkompetente soziale Umgebung der Kinder unterstützt würde. So muss die Erzieherin ihr eigenes Sprachverhalten reflektieren, um ein Sprachvorbild sein zu können. Auch die Strukturierung von Gesprächssituationen und die Anpassung an das Sprachniveau der Kinder sind wichtige Aspekte, genauso wie die Unterstützung der Kinder bei Verständnisproblemen.

### 2.3 Veränderte Sichtweise auf den Umgang mit Schrift im Kindergarten

Lange Zeit hat sich die Pädagogik im Elementarbereich dagegen gewehrt und verschlossen, den Umgang mit Schrift und Symbolen in ihre Arbeit aufzunehmen. Diese

---

<sup>2</sup> Auf die Bedeutung von natürlichen Kommunikationssituationen wird im Verlauf der Arbeit noch ausführlicher eingegangen, beispielsweise in Kapitel 3.11.2

Themen wurden als „schulische“ Inhalte betrachtet und daher im Elementarbereich abgelehnt (vgl. GEISEL 2007, S. 17). Allerdings gibt es viele wichtige Aspekte, die deutlich machen, dass der Einbezug dieser Themen auch im Elementarbereich von großer Bedeutung ist. Erfahrungen mit Schriftzeichen, Büchern und anderen Medien sind für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb sowie für Sprachkompetenzen wichtig. Kinder, die in diesem Bereich vielfältige Erfahrungen machen konnten, haben einen entscheidenden Lernvorteil während ihrer gesamten Schulzeit (vgl. TENTA 2007, S. 7). Allerdings kann nur ein Teil der Kinder solche Erlebnisse in ihrem alltäglichen Umfeld sammeln. Dem Elementarbereich kommt daher die Aufgabe zu, allen Kindern Erfahrungen rund um Schrift zu ermöglichen. In diesem Rahmen haben Kinder Zeit und Gelegenheit auszuprobieren sowie ihre eigenen Fähigkeiten kennen zu lernen und zu verfeinern. Schrift und Symbole begegnen uns im Alltag immer wieder und so tauchen auch Kinder schon in die Welt der Schriftlichkeit ein, bevor sie in die Schule kommen. Sie zeigen häufig schon im Alter von 2-3 Jahren ein großes Interesse an Zeichen und Schrift (OSBURG 2004, S. 115). Dies bietet die Chance, spontanes Lernen von Kindern zu ermutigen und ihnen Freude und Spaß an diesem Thema zu vermitteln (vgl. TENTA 2007, S. 7). Nimmt man das kindliche Interesse nicht auf, sondern lässt den Schriftspracherwerb erst zur Schulzeit beginnen, verschenkt man wesentliche Entwicklungsmomente (OSBURG 2004, S. 115). Daher plädiert OSBURG (ebd., S.111) dafür, Kinder frühzeitig mit kulturspezifischen Aufgaben in Berührung zu bringen, da gerade die Auseinandersetzung mit Schrift ein Motor für die Entwicklung sein kann. Diese Chance sollte keinem Kind verwehrt bleiben. Zudem ist folgendes zu beachten:

„Die Ermöglichung einer frühen Begegnung mit Schrift ist aber Bestandteil sprachlicher Bildung und keine Frühalphabetisierung.“ (NÄGER 2005, S. 10)

Daher ist der Einbezug der Schrift ein wichtiger Bestandteil einer Förderung sprachlicher Fähigkeiten. Er hat mittlerweile Einzug in beinahe alle Bildungsprogramme im Elementarbereich gefunden (vgl. SASSE 2005, S. 194).

## 2.4 Aufbau und Grundgedanken des Orientierungsplans<sup>3</sup>

„Der Orientierungsplan betrachtet frühkindliche Bildungsprozesse aus verschiedenen Blickwinkeln. Er berücksichtigt die grundlegenden Motivationen von Kindern und fokussiert auf sechs maßgeblichen Bildungs- und

---

<sup>3</sup> In den Kapiteln 2.4 bis 2.6 beziehe ich mich vor allem auf folgende Quelle: BADEN-WÜRTTEMBERG, MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2006.

Entwicklungsfelder unter besonderer Berücksichtigung der Sprachentwicklung und der Schulfähigkeit.“ (BADEN-WÜRTTEMBERG, MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2006, S. 8)

Der Orientierungsplan legt ein Gesamtkonzept für alle Tageseinrichtungen für Kinder vor. Er ist damit das erste Konzept, welches gemeinsame Ziele für alle Institutionen des Elementarbereichs festlegt. Des Weiteren stärkt der Orientierungsplan in Baden-Württemberg den Kindergarten als Ort der frühkindlichen Bildung. Damit wird die Rolle des Elementarbereichs als eigenständige Bildungsstufe mit eigenständigem Bildungsauftrag, welche nicht nur die spätere Schulzeit des Kindes als Bezugspunkt hat, sondern vor allem das Kind und seine Bedürfnisse in den Mittelpunkt stellt, deutlich. Es werden Impulse zur pädagogischen Begleitung kindlicher Entwicklung im Alter von drei bis sechs Jahren geboten. Darüber hinaus werden Ausblicke auf die Entwicklung der Bildungsbiographie des Kindes nach der Kindergartenzeit gegeben. Seit Mai 2005 befindet sich der Orientierungsplan nun in einer wissenschaftlich begleiteten Pilotphase, an der die Einrichtungen sich freiwillig beteiligen können. Er soll in dieser Phase erprobt und wenn nötig überarbeitet werden, um dann im Kindergartenjahr 2009/2010 für alle entsprechenden Einrichtungen Verbindlichkeit zu erhalten.

An dieser Stelle soll nun zunächst der Aufbau des Orientierungsplans skizziert und anschließend seine Grundgedanken dargestellt werden.

Der Orientierungsplan des Landes Baden-Württemberg gliedert sich in zwei Teile. In TEIL A werden seine Grundlagen dargestellt. Dabei wird das Verständnis von Bildung und Erziehung geklärt. Daraus werden sowohl Ziele für die Bildungsarbeit als auch Kooperationsfelder des Kindergartens abgeleitet. Zudem werden pädagogische Herausforderungen aufgezeigt und Aussagen zur Qualitätsentwicklung und –sicherung gemacht.

In TEIL B werden zunächst die Dimensionen des Kindseins sowie die Motivationen des Kindes beschrieben. Dazu gehören:

- Annerkennung und Wohlbefinden erfahren.
- Die Welt entdecken und verstehen. Hierbei sollen auch kulturelle Hintergründe des Einzelnen wahrgenommen und wertgeschätzt werden.
- Sich ausdrücken.
- Mit anderen leben.

Danach werden die sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder des Kindergartens – Körper; Sinne; Sprache; Denken; Gefühl und Mitgefühl; Sinn, Werte und Religion – erläutert. Dabei soll deutlich werden, dass die Felder eng miteinander verzahnt sind und sich gegenseitig beeinflussen. Zudem sind sie bewusst nicht nach schulischen Fächern benannt, da sie keine Vorverlegung des Unterrichts darstellen sollen, sondern alters- und entwicklungsadäquate Zugangsweisen für Kinder im Kindergartenalter sind. Innerhalb jedes Feldes werden verbindliche Ziele festgelegt. Ihre Erreichung kann jedoch unterschiedlich angestrebt werden. Zusätzlich werden Impulse und Hilfestellungen, sowie Fragen und Denkanstöße zur pädagogischen Umsetzung gegeben. Darüber hinaus werden Möglichkeiten der Weiterführung in der Grundschule aufgezeigt, um eine fließende Bildungsbiographie zu ermöglichen.

Die Dimensionen des Kindseins sollen in den sechs Bildungs- und Entwicklungsfeldern realisiert werden und bilden daher mit ihnen gemeinsam eine Erziehungs- und Bildungsmatrix. Es werden in jedem Entwicklungsfeld zu den einzelnen Dimensionen des Kindseins Denkanstöße für die Umsetzung im Kindergartenalltag gegeben.

Im Folgenden sollen nun wichtige Grundgedanken des Orientierungsplans dargestellt werden.

Es wird versucht die Welt mit den Augen des Kindes zu sehen, was sich sowohl durch die Ausführungen zu den Entwicklungsfeldern, als auch durch die Fragen und Denkanstöße zieht. Dabei wird danach gefragt, was das Kind will, was es kann und was es braucht. Die Kinderperspektive soll gestärkt, und das Kind in seiner Entwicklung gefördert und unterstützt werden, wobei die ersten sechs Lebensjahre als eine besonders entwicklungs-, bildungs- und lernintensive Zeit angesehen werden. Außerdem wird die Bedeutung der sensiblen Phasen für manche Entwicklungsbereiche betont. Die Stärken und Fähigkeiten des Kindes sollen dabei im Vordergrund stehen. Des Weiteren ist es ein Ziel, das Kind zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu erziehen. Dabei spielen die Aspekte der Autonomie und der Verbundenheit eine wichtige Rolle. Das Kind soll nicht nur in seinen Fähigkeiten unterstützt und angeregt werden, sondern auch lernen, anderen ihre Autonomie zuzugestehen. Es soll fähig werden selbstständig zu denken und zu urteilen. Dies beinhaltet auch Verantwortung zu übernehmen und bei Entscheidungen mitzuwirken, sowie eigene Bedürfnisse und Meinungen zu äußern. Außerdem soll es Freude am Lernen und eigenes Engagement erfahren.

Eine große Rolle spielt die soziale Interaktion von Kindern, denn sie lernen auch wesentlich voneinander. Dabei kommt vor allem dem Spiel eine besondere Bedeutung zu, denn Lernen und Spiel sind keine Gegensätze, sondern Elemente, welche untrennbar miteinander verbunden sind.

„Spielen ist die dem Kind eigene Art, sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen, sie zu erforschen, zu begreifen, zu „erobern““.

(BADEN-WÜRTTEMBERG, MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2006, S. 33)

Im Spiel können Kinder die Wirkung ihres eigenen Verhaltens und Handelns kennen lernen. Daher brauchen Spielformate<sup>4</sup> sowohl in Familie als auch im Kindergarten und in der Schule ihren Platz. Zudem ist zu beachten, dass die intrinsische Motivation generell wirksamer ist als die extrinsische. Das bedeutet, Kinder lernen dann am meisten, wenn ihnen die Tätigkeit an sich Spaß macht. Ein weiterer Punkt, der die Interaktion der Kinder untereinander betrifft, ist, dass sie lernen Vielfalt und Unterschiedlichkeiten anzuerkennen und wertzuschätzen, sowie mit Verschiedenheit umzugehen. Gerade die gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder findet dabei besondere Betonung.

Weitere Grundsätze sind die Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder. Bildung wird dabei als lebenslanger und selbsttätiger Prozess der Weltaneignung verstanden, welcher von Geburt an stattfindet. Kindliche Bildungsprozesse setzen hierbei verlässliche Bindungen und Beziehungen zu Erwachsenen voraus. Diese müssen als Vorbild dienen und emotionale Geborgenheit geben sowie Ermutigung und Vertrauen schenken. Darüber hinaus ist es auch die Aufgabe der Erwachsenen eine anregende Umgebung zu schaffen, Themen der Kinder aufzugreifen und sie als Kommunikationspartner ernst zu nehmen. Informationen müssen zur Verfügung gestellt werden, denn Kinder können sich nicht alles selbst aneignen, sondern brauchen gewisse Vorgaben. Ebenso ist es von Belang, einen Rahmen mit Regeln und Strukturen zu bieten. Aber auch das Schaffen anregender Spielsituationen sowie die Einbringung der eigenen Person in das Spiel gehören dazu.

Erziehung meint im Verständnis des Orientierungsplans die Unterstützung, Begleitung, Anregung und Herausforderung von Bildungsprozessen.

Eine wesentliche Voraussetzung zur Schaffung einer durchgängigen Bildungsbiographie ist die Kooperation zwischen Kindergarten und Schule. Um dies zu

---

<sup>4</sup> Der Begriff Format wird in Kapitel 3.7 erläutert.

Erreichen sind regelmäßige Beobachtungen und Dokumentationen unerlässlich. Auch kommt diesen beiden Institutionen die Förderung der Schulfähigkeit der Kinder als gemeinsame Aufgabe zu. Aber ebenso sind die Kooperation und der Einbezug der Eltern entscheidend. Sowohl die Fachkräfte als auch die Eltern müssen Sorge dafür tragen, dass alle Kinder optimale Bedingungen für ihre Entwicklung bekommen. So wird eine Erziehungspartnerschaft angestrebt. Um diese Partnerschaft zu stärken, sollte mindestens einmal jährlich ein Elterngespräch über jedes Kind stattfinden. Ebenfalls ist hohe Transparenz der Arbeit des Kindergartens ist dafür erforderlich. Des Weiteren kommt dem Einbezug verschiedener Bereiche wie Pädagogik, Psychologie etc. eine wesentliche Rolle zu.

Auch der eigenständige Bildungsauftrag des Elementarbereichs, welcher den Unterschiedlichkeiten in den kindlichen Bildungsprozessen der Kinder gerecht werden soll, ist zu erwähnen. Zudem wird der Sprachförderung eine zentrale Stellung eingeräumt.

## 2.5 Literacy im Orientierungsplan

Wie im Folgenden deutlich wird, spielen Literacy<sup>5</sup> und auch Erfahrungen rund um Literacy im Orientierungsplan eine wichtige Rolle, obwohl der Begriff Literacy an sich nicht gebraucht wird. Doch schon in den allgemein festgelegten Kompetenzen, welche die Kinder erreichen soll, finden sich entsprechende Bezüge, wie beispielsweise: „Kinder lernen Schrift als einen alltäglichen Teil ihrer Lebensumwelt kennen und setzen sie ein.“ (BADEN-WÜRTTEMBERG, MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2006, S. 94)

Dies ist sehr positiv, da solche Erlebnisse eine wichtige Rolle für die Sprachentwicklung spielen, wie in Kapitel 2.3 dargelegt wurde. So sollen Kinder lernen mit verschiedenen Mal- und Schreibwerkzeugen umzugehen und kreative Produkte damit herzustellen. Reime und Lieder sollen kennen gelernt und auswendig wiedergegeben werden können. Zudem soll jedes Kind ein Lieblingsbuch gefunden haben, aus dem ihm vorgelesen wurde und aus dem es erzählen kann. Ebenfalls sollen Kinder in der Lage sein, Muster, Regeln, Symbole und Zahlen in ganzheitlichen Zusammenhängen entdecken zu können.

Darüber hinaus wird in Kapitel 2 des Orientierungsplans die Einbeziehung von Experten wie Märchenerzählern oder Schriftsteller genauso wie das Aufsuchen von

---

<sup>5</sup> Eine Definition des Begriffs Literacy findet sich in Kapitel 4 dieser Arbeit.



Bibliotheken oder Buchhandlungen vorgeschlagen. Auch die Bereitstellung einer alten Schreibmaschine wird als Möglichkeit benannt (vgl. BADEN-WÜRTTEMBERG, MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2006, S. 47f.).

In den einzelnen Bildungs- und Entwicklungsfeldern gibt es ebenso auf Literacy bezogene Themen.

Im Bildungsfeld KÖRPER sollen Kinder ihre fein- und graphomotorischen Fähigkeiten ausbauen und erweitern. Dazu benötigen sie entsprechende Mal- und Schreibutensilien. Aber auch der Körper selbst soll als Ausdrucksmittel genutzt werden.

Im Entwicklungsfeld SINNE sollen gestalterische Tätigkeiten gefördert werden, um eine differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit zu erhalten. Dazu ist auch das Erfühlen von Blindenschrift eine Möglichkeit. Es wird darauf hingewiesen, dass schon ganz kleine Kinder ihre Spuren auf Materialien hinterlassen und Kinder durch Zeichen und Zeichnungen einen sichtbaren Ausdruck ihrer Wirklichkeit tätigen. Ebenso soll es Kindern ermöglicht werden, Bilder aus Kunst und Medien wahrzunehmen und sich damit auseinander zu setzen. Zudem richten die Denkanstöße den Blick darauf, ob Kinder ihre Sinneseindrücke äußern und ob Medienerfahrungen kindgemäß verarbeitet werden können.

Vor allem im Bildungs- und Entwicklungsfeld SPRACHE finden sich viele Hinweise auf Literacy. Die Bedeutung von Sprachbeherrschung – sowohl mündlich als auch schriftlich – für das weitere Lernen wird betont. Es wird geraten viel mit den Kindern zu sprechen sowie Fingerspiele, Reime, Lieder, Gedichte, Erzählrunden, Kreisspiele, rhythmisches Sprechen und die sprachliche Begleitung von Handlungen zu nutzen. Darüber hinaus soll durch Bücher und Kinderzeitschriften eine sprachanregende Umgebung geschaffen werden. Vor allem braucht es dazu aber auch Menschen, die mit den Kindern singen, reden und ihnen Geschichten erzählen und vorlesen. Zeichen und Schriften sollen erfunden und Bilder mit eigenen Schriftzeichen, Buchstaben und Zahlen versehen werden. Dies alles sind altersangemessene Vorbereitungen auf das Erlernen der Schriftsprache. Die Ziele in diesem Feld sind die Erweiterung der Ausdrucksfähigkeit, die Verknüpfung von Sprache und Musik, die Fähigkeit mit anderen zu kommunizieren, Schrift als Teil des alltäglichen Lebens kennen lernen und einsetzen, der Umgang mit Erzählungen, Sprech- und Schreibanlässe, Sprachspiele, die Umsetzung von Gelesenem und Gehörtem sowie die Situationsangemessenheit der Sprache. In der Grundschule kann dies z.B. durch verlässliche Lese- und Schreibzeiten weitergeführt werden.

Im Bildungsfeld DENKEN kommt Literacy dadurch zum Ausdruck, dass Kinder ihre Beobachtungen dokumentieren und festhalten. Das Erkennen von Mustern, Regeln und Symbolen spielt ebenfalls eine Rolle. Zudem kann das Kennen lernen anderer Zeichensysteme und Geheimschriften ermöglicht werden. Erfahrungen und Denkleistungen können von den Kindern präsentiert werden und sie können lernen sich kreativ auszudrücken. Aber auch das Erfinden neuer Wörter für unbekannte Gegenstände sowie das Anregen zum Nachdenken über Wort und Sprache sind wichtige Bausteine.

Im Entwicklungsfeld GEFÜHL und MITGEFÜHL ist das Sprechen über emotionale Situationen zentral. Geschichten können hinsichtlich der Gefühle der Handelnden besprochen werden, genauso wie Gefühle in Geschichten entdeckt werden können.

Freude und Leid in Bildern, Liedern, Gesten, Gebeten und Musik auszudrücken, gehört zum Bildungsfeld SINN, WERTE und RELIGION ebenso wie das Kennen lernen der Sprache religiöser Symbole.

Es wird klar, dass Literacy-Aktivitäten einen hohen Stellenwert im Kindergartenalltag einnehmen sollen. Dabei stehen vor allem das Interesse und die Freude der Kinder an den Erfahrungen im Vordergrund. Sie sollen experimentieren und ausprobieren können, was zu vielfältigen Erkenntnissen über Zeichen, Symbole, Schrift und Lesen führen kann. Allerdings ist zu bedenken, dass für eine entsprechende Umsetzung auch die Mittel gestellt werden müssten. So wäre beispielsweise mehr Personal in vielen Einrichtungen von Vorteil, um vermehrt Angebote im Bereich Literacy machen zu können.

## 2.6 Mehrsprachigkeit im Orientierungsplan

Hierbei soll es neben dem Einbezug von anderen Sprachen auch um deren Wertschätzung und zugehörige Kultur gehen. So findet sich bereits in den Grundgedanken des Orientierungsplans, dass Familien mit ihren individuellen Interessen, besonderen Lebensverhältnissen und Herkunftskulturen ernst genommen werden müssen. Bei den zu erwerbenden Kompetenzen vor Eintritt in die Schule wird dabei festgelegt, dass alle Kinder der deutschen Sprache soweit mächtig sein sollen, dass sie in der Lage sind, dem Unterricht zu folgen.

Am meisten Erwähnung findet die Mehrsprachigkeit sicher im Bildungsbereich SPRACHE. Kinder sollen die Sprache dabei als ein Instrument entdecken, welches je nach Muttersprache ganz anders klingen kann. Außerdem wird darauf hingewiesen, dass

das Aufgreifen der Sprachenvielfalt eine Würdigung jeden einzelnen Kindes bedeutet, es stärkt und anspornt, seine eigenen sprachlichen Fähigkeiten zu erweitern. Es werden folgende Ziele festgelegt. Deutsch soll als Zielsprache erworben und ausgebaut werden. Unterschiedliche Sprachen sollen als Ausdrucksmöglichkeit und Reichtum erfahren werden. Dazu gehören die Wertschätzung sowie der Einsatz anderer Sprachen. Kindern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, soll die Gelegenheit gegeben werden etwas aus ihrer Sprache vorzustellen. Auch bei der Weiterführung in der Grundschule sollen die Kompetenzen von Kindern mit anderen Erstsprachen als Bereicherung für den Deutschunterricht angesehen und eingesetzt werden. Des Weiteren können sie Anlass für Sprachbetrachtungen bieten.

Auch in den anderen Bildungsbereichen findet die Mehrsprachigkeit Erwähnung. So findet sich beispielsweise im Bildungsbereich SINN, WERTE und RELIGION viel über die Wertschätzung, Anerkennung und Akzeptanz anderer Kulturen und Traditionen.

Im Bildungsbereich GEFÜHL und MITGEFÜHL wird danach gefragt, welche Möglichkeiten und Herausforderungen Kindern angeboten werden, damit sie individuelle Unterschiede zwischen sich und anderen wahrnehmen und anerkennen lernen.

Obwohl die Wertschätzung der Erstsprache an vielen Stellen betont wird, habe ich den Eindruck, dass die Förderung der Zielsprache Deutsch zu sehr im Vordergrund steht. Dieser Aspekt fiel mir vor allem bei den Formulierungen der Ziele auf, bei denen es heißt: „Kinder mit einer anderen Herkunftssprache erwerben Deutsch als Zielsprache und bauen es aus.“ (BADEN-WÜRTTEMBERG, MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2006, S. 94)

Allerdings findet sich keine Zielformulierung, welche die Weiterentwicklung der Erstsprache der Kinder beinhaltet. Dies ist allerdings von großem Belang, da die Erstsprache große Auswirkungen auf die eigene Identität hat und auch den Erwerb weiterer Sprachen mit beeinflusst, wie in Kapitel 3.5 ausführlich erläutert wird.

### 3. Förderung mehr- und einsprachiger Kinder

In diesem Kapitel werden die wesentlichen Punkte der Förderung mehr- und einsprachiger Kinder herausgearbeitet. Dabei werden zunächst wichtige Begriffe im Bezug auf Mehrsprachigkeit definiert, sowie Einflussfaktoren auf den Erwerb mehrerer Sprachen in Augenschein genommen. Wichtig ist es zu betonen, dass Diagnostik und Förderung mehrsprachiger Kinder sich nicht grundlegend von dem Vorgehen bei einsprachig aufwachsenden Kindern unterscheidet. Sie benötigen im Gegenteil genauso Unterstützung, wenn sie beim Erwerb ihrer Erstsprache oder beim Erwerb weiterer Sprachen stagnieren. Natürlich gibt es dennoch besondere Bedürfnisse wie den Einbezug der Erstsprache, worauf in diesem Kapitel ebenfalls eingegangen wird.

#### 3.1 Klärung relevanter Begriffe im Bereich Mehrsprachigkeit

##### *Mehrsprachigkeit*

„Im engen Sinn bilingual ist fast niemand, im weiten Sinn ist es fast jeder.“

(ZIMMER 2004, S. 217)

Dieses Zitat spiegelt die Uneinheitlichkeit und die unterschiedlichen Kriterien und Facetten der Definitionen des Begriffs Mehrsprachigkeit wieder.

Sehr eng gefasste Definitionen, wie die von Leonard BLOOMFIELD (zitiert nach NODARI /DE ROSA 2003, S. 13) bezeichnen Menschen nur dann als mehrsprachig, wenn sie die Sprachen so gut beherrschen wie die jeweiligen Nativespeakers<sup>6</sup>. Bei dieser Begriffsbestimmung steht also die sprachliche Kompetenz im Vordergrund.

Einen pragmatischeren Ansatz bietet die Definition von Uriel WEINRICH (zitiert nach NODARI /DE ROSA 2003, S. 13), die sich damit befasst, ob die betreffenden Personen ihren Alltag in mehr als einer Sprache erleben. Hier ist also der tägliche Gebrauch das entscheidende Kriterium für Mehrsprachigkeit. Ähnliche Aspekte spiegeln sich in TRIARCHI – HERMANN (2003, S. 20) Verständnis von Mehrsprachigkeit wieder. Für die oben genannte Autorin vollzieht sich Mehrsprachigkeit in allen Situationen, in denen sich eine Person ohne große Schwierigkeiten in mehreren Sprachen sowohl mündlich als auch schriftlich verständigen kann. Es geht also nicht um die perfekte Beherrschung

---

<sup>6</sup> Ein Nativespeaker ist man in seiner Erstsprache.

der Sprachen, sondern vielmehr um die Möglichkeiten der Nutzung verschiedener Sprachen zur Kommunikation mit anderen.

Aber auch bruchstückhafte Kenntnisse in anderen Sprachen werden von manchen Linguisten schon als Mehrsprachigkeit gewertet.

Meiner Meinung nach, ist vor allem der pragmatische Zugang von großer Bedeutung. Bei der Arbeit mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern soll es vorrangig darum gehen, dass sie mit ihrer Mehrsprachigkeit (sprachlich) zurecht kommen, sie als etwas Wertvolles anerkennen und in den Dialog mit anderen treten können. Darüber hinaus muss auch der emotionale Bezug eines Menschen zu seinen Sprachen bedacht werden, denn hinter einer Sprache und dem Mensch der sie spricht steht immer auch eine Kultur. Zudem nimmt die Sprache eines Menschen entscheidend Einfluss auf dessen Identität, worauf in Kapitel 3.5 näher eingegangen wird.

Des Weiteren ist es wichtig sich darüber im Klaren zu sein, dass Mehrsprachigkeit nichts Statisches ist, da Sprachen, selbst die Erstsprache, verlernt werden, wenn sie nicht genutzt und/oder (gern) geübt werden. Auch Kinder, die von Anfang an mehrsprachig aufwachsen, können jede dieser Sprachen wieder vollständig verlernen (vgl. ZIMMER 2004, S. 221).

In jedem Fall ist es unerlässlich, eines nicht zu vergessen:

„<Die> Mehrsprachigkeit aber ist etwas, das es in Wirklichkeit nicht gibt. Es gibt sie nur in verschiedenen Graden und Formen, und bei jedem einzelnen ist sie unablässig im Fluss, braucht sie, um erreicht und erhalten zu werden, unausgesetzte Anstrengung.“ (ZIMMER 2004, S. 225. Hervorhebung im Original)

#### *Erstsprache und Zweit- bzw. Drittsprache*

Oftmals werden synonym Begriffe wie Muttersprache, mother tongue, first language, native language oder native tongue für den Begriff Erstsprache gebraucht.

Ich werde in meiner Arbeit den Begriff Erstsprache verwenden, worunter die Sprache zu verstehen ist, welche als erste gelernt wurde und die emotional besetzt ist. Dabei steht der zeitliche Aspekt im Vordergrund. Der Begriff macht keine Aussage darüber, ob es sich um die Sprache handelt, die bevorzugt oder am besten gesprochen wird. Den Begriff Muttersprache, den man in der Literatur ebenfalls häufig findet, möchte ich nicht verwenden, da er zu uneindeutig ist, gerade wenn die Eltern verschiedene Sprachen sprechen. Zudem ist dieser Begriff nicht wertfrei, da er impliziert, dass vor

allein die Mütter die entscheidenden Bezugspersonen beim Spracherwerb sind. Die Rolle der Väter wird dabei vollkommen außer Acht gelassen.

Sprachen, welche zeitlich nach dem Erwerb der Erstsprache erworben werden, bezeichne ich als Zweitsprache. Dabei ist stets impliziert, dass noch mehr Sprachen gesprochen bzw. erworben werden können. Hierbei spricht man von einem sukzessiven Erwerb der weiteren Sprachen, wenn sie nach dem dritten Lebensjahr erworben werden.

#### *Familiensprache und Umgebungssprache*

Unter der Familiensprache ist die Sprache zu verstehen, welche die Familienmitglieder untereinander sprechen. Es kann auch dazu kommen, dass es in der Familie eine Erst- und eine Zweitsprache gibt. Dieser Fall kann beispielsweise eintreten, wenn eine Familie schon lange in einem Land lebt und die älteren Kinder die entsprechende Landessprache auch untereinander und im familiären Umfeld gebrauchen.

Dieser Familiensprache steht die Umgebungssprache gegenüber, welche von TRIARCHI – HERMANN (2003, S. 33) als diejenige Sprache definiert wird, welche „[...] außerhalb der Familie des zweisprachigen Kindes gesprochen wird.“ (ebd.)

#### *Doppelte Halbsprachigkeit bzw. Doppelte Sprachverarmung*

Oftmals findet man den Begriff „Doppelte Halbsprachigkeit“, wenn versucht wird, die Sprachprobleme von Kindern mit Migrationshintergrund zu beschreiben (vgl. FÜSSENICH & GEISEL 2008, S. 7). Gemeint ist damit, dass die betreffenden Menschen in keiner Kultur und Sprache vollständig (sprachlich) sozialisiert sind und es zu einer gegenseitigen Behinderung beider Sprachen kommt.

Kritik an diesem Begriff übt vor allem LUCHTENBERG (1995, zitiert nach. FÜSSENICH & GEISEL 2008, S. 7), da nicht „halbe Sprachen“ erworben werden. Vielmehr ist die „souveräne Verfügbarkeit in beiden Sprachen eingeschränkt“ (ebd.). Die Betroffenen verfügen in beiden Sprachen nur über niedrige Kompetenzen und haben eingeschränkte kommunikative Möglichkeiten, wie sie auch bei Menschen, die einsprachig sind, vorkommen können. (vgl. ebd.) Daher ist der Begriff „Doppelte Sprachverarmung“ (ebd.) geeigneter, um die Probleme zu beschreiben.

#### *Starke Sprache – Schwache Sprache*

Bei Menschen, die mehrere Sprachen sprechen, ist es selten, dass sie alle Sprachen gleich gut beherrschen. Meistens kristallisiert sich eine von ihnen als die „starke“ bzw.

„dominante“ Sprache heraus. Die Fähigkeiten der anderen Sprache entwickeln sich oftmals langsamer und erreichen in den meisten Fällen nicht das Kompetenzniveau der „starken“ Sprache (vgl. TRIARCHI – HERMANN 2003, S. 35).

### 3.2 Gründe für Mehrsprachigkeit

Es kann verschiedene Gründe geben, warum Kinder mit mehreren Sprachen aufwachsen. BELKE (2003, S. 8) unterscheidet dabei folgende:

1. Die Eltern des Kindes sprechen verschiedene Sprachen
2. Die Eltern leben mit ihren schulpflichtigen Kindern zeitweilig im Ausland und schicken ihre Kinder in Europa- oder in Auslandsschulen
3. Das Land, in dem die Kinder aufwachsen, ist offiziell mehrsprachig und bietet Schulen an, in denen Kinder Landessprachen lernen (wie in Kanada Englisch und Französisch)
4. Die Eltern sprechen andere Sprachen als die Landessprache, d.h. die Familiensprache der Kinder ist eine Minderheitensprache. Dies trifft vor allem auf Kinder von Arbeitsmigranten, Asylbewerbern sowie von deutschstämmigen Aussiedlern zu.

GENUNEIT (2002, zitiert nach FÜSSENICH & GEISEL 2008, S. 7) erwähnt noch eine weitere Möglichkeit:

5. In einer Region wird aus politischen Gründen die Sprache geändert. Die neue Sprache wird zur Zwangssprache.

Der Spracherwerb der ersten drei Gruppen ist oft Gegenstand der Untersuchungen von Spracherwerbsforschern. Diese Forschungen werden oft herangezogen, um zu belegen, dass Kinder mühelos gleichzeitig mehrere Sprachen lernen können. Dies gilt als erstrebenswert und wird befürwortet und gefördert. Allerdings liegt der Fokus dabei vor allem auf Fremdsprachen mit hohem Prestige wie Englisch und Französisch. Minderheitensprachen zählen nicht dazu.

Der Spracherwerb der vierten Gruppe, d.h. die der Kinder mit Migrationshintergrund zu der auch Julia zählt, wurde lange Zeit vernachlässigt. Bei ihnen wird vor allem die Notwendigkeit der Förderung der deutschen Sprache gesehen, nicht aber die

Wertschätzung ihrer bereits erworbenen Fähigkeiten (vgl. FÜSSENICH & GEISEL 2008, S. 7).

Oftmals entsteht durch bildungspolitische Diskussionen der Eindruck, dass Kinder mit Migrationshintergrund im Elementarbereich eine homogene Gruppe darstellen. Doch wie FÜSSENICH & GEISEL (2008) in ihrem Buch eindrücklich belegen, gibt es individuelle Unterschiede zwischen ihnen. Es wird in öffentlichen Debatten zudem die Auffassung vermittelt, dass diese Gruppe sich grundlegend von deutschen Kindern mit Förderbedarf sowie Kindern, die unter anderen Bedingungen mehrsprachig aufwachsen, unterscheidet. Dies ist allerdings so nicht haltbar. Wie FÜSSENICH (2007) in ihrem Vortrag zum Reutlinger Tag aufzeigt, können sie genauso Schwierigkeiten im Erwerb der Sprache haben wie monolingual aufwachsende Kinder. Dies kann sich in der Erstsprache wie auch in weiteren Sprachen zeigen. JEUK (2005a, S. 6) weist darauf hin, dass es sich nicht immer um Sprachschwierigkeiten an sich handeln muss, wenn Kinder Probleme mit der Zweitsprache haben. Vielmehr spielen auch lebensweltliche Bedingungen eine Rolle dabei, inwieweit die Zweitsprache erworben werden kann. Darauf wird in Kapitel 3.5 genauer eingegangen. Dennoch ist es entscheidend zu beachten, dass auch mehrsprachige Kinder in ihrem Spracherwerb unterstützt werden müssen, wenn sich Probleme ergeben und Stagnationen auftreten. Wichtig ist zu bedenken, dass nicht nur Kinder aus sprachlichen Minderheiten sprachlichen Förderbedarf aufweisen. Es betrifft genauso diejenigen Kinder, die aus anderen Gründen zweisprachig aufwachsen ebenso wie die einsprachig aufwachsenden Kinder. Sie alle benötigen Unterstützung, wenn es in ihrem sprachlichen Lernen zu Stillständen oder Verzögerungen kommt.

Mehrsprachige Kinder werden dabei oftmals mit Problemen konfrontiert. Es kommt immer wieder dazu, dass ihnen der Anspruch auf Sprachförderung oder auch Sprachtherapie bei einem Logopäden verwehrt wird und sie z.B. kein Rezept dafür erhalten, da die Meinung vorherrscht dies sein nur bei Schwierigkeiten in der Erstsprache notwendig.

Eine weitere Schwierigkeit ist, dass vor allem Kinder mit Migrationshintergrund ausschließlich an ihren Deutschkenntnissen gemessen werden und ihr Potenzial sowie ihre Kompetenzen in ihrer Erstsprache nicht als solche anerkannt werden.



### 3.3 Wesentliche Aspekte des Mehrspracherwerbs

Es ist nach FÜSSENICH (2008, S. 2) keineswegs sinnvoll, die Sprachentwicklung von mehrsprachigen Kindern an den Erwerbsstufen oder der Altersnorm einsprachiger Kinder zu messen, da es zu viele Faktoren gibt, welche ihren Erwerb bestimmen. Hierzu zählen z.B. der Zeitpunkt des Erwerbs, situative Bedingungen sowie emotionale Faktoren und das Sprachprestige der Erst- und Zweitsprache. Auf die eben genannten und auf weitere Einflussfaktoren, werde ich in Kapitel 3.5 näher eingehen.

Aus dem oben genannten Grund ist es kaum möglich und – zumindest bis heute – nicht gelungen, eine einzige Theorie zu entwickeln, welche den Erwerb mit all seinen Bedingungen erfassen und beschreiben kann. Es ist daher besonders wichtig, auf die individuelle Situation eines Kindes sowie seine Fähigkeiten und Bedürfnisse einzugehen, um ihm eine sinnvolle Förderung zuteil werden zu lassen.

Der äußere Verlauf der Entwicklung mehrerer Sprachen bei Kindern, welche ab der Geburt mehrsprachig aufwachsen, konnte von Traute TAESCHNER (1983, zitiert nach ZIMMER 2004, S. 223ff.) dargestellt werden. Da Julia die deutsche Sprache allerdings sukzessiv erwirbt, möchte ich auf die Ergebnisse von Frau TAESCHNERS Untersuchungen aus Platzgründen nicht näher eingehen.

Beim sukzessiven Erwerb mehrerer Sprachen ist der Ausgangspunkt ein anderer als beim Erstspracherwerb. Kinder können auf bereits vorhandenes Wissen zurückgreifen und sind in ihrer kognitiven Entwicklung schon weiter fortgeschritten. Sowohl der Verlauf als auch der Erfolg in der Zweitsprache weist von Sprecher zu Sprecher große Unterschiede auf. Dies hängt von verschiedenen Faktoren ab, welche in Kapitel 3.5 behandelt werden.

Auch JEUK (2005b, S. 37) stellt heraus, dass sich der Erwerb der Zweitsprache von dem der Erstsprache in einigen Punkten unterscheidet. Die Aussprache bereitet den Kindern in der Zweitsprache keine Probleme und sie beherrschen schon bald Mehrwortäußerungen, d.h. die Sätze weisen meist schon komplexere Strukturen auf, als dies beim Erstspracherwerb der Fall ist. Von den meisten Gegenständen haben die Kinder zudem schon einen Begriff, d.h. sie müssen lediglich die phonologische Struktur der Wörter erlernen. Darüber hinaus sind ihnen oft die Grundregeln der Kommunikation bekannt, genauso wie sie mit dem Bilden und Testen von Hypothesen bereits durch ihren Erstspracherwerb vertraut sind.

### 3.4 Theoretische Positionen zum sukzessiven Mehrspracherwerb

#### *Die Relevanz des sprachlichen Kontrasts*

Hierbei geht es darum, inwieweit beim Lernen einer zweiten Sprache Strukturen und Eigenschaften der Erstsprache auf die Zweitsprache angewandt und übertragen werden. Die Frage, inwiefern Unterschiede und Gleichheiten zweier Sprachen das Lernen beeinflussen, beantwortet die *Kontrastivhypothese* folgendermaßen:

Bei Gleichheiten in einem linguistischen Bereich, wie z.B. der Wortstellung im Aussagesatz, sind positive Übertragungen wahrscheinlich und sogar zu erwarten. Gelingen sie dem Lerner, spricht man von einem positiven Transfer. Gibt es allerdings große Unterschiede zwischen beiden Sprachen, ist von Schwierigkeiten beim Erwerb der zweiten Sprache auszugehen. Hierbei kommt es dann zu Sprachmischungen und Interferenzen, also zu einem in dieser Theorie negativ bewerteten Transfer<sup>7</sup>. Dies würde bedeuten, dass Sprachen, welche sich ähnlich sind, leichter zu erlernen sein müssten. Allerdings konnte dieser Zusammenhang bisher nicht nachgewiesen werden. Es kann sogar im Gegenteil beobachtet werden, dass Kinder unterschiedlicher Erstsprachen beim Erlernen der deutschen Sprache dieselben Schwierigkeiten aufweisen (vgl. JEUK 2003, S. 14ff.).

Obwohl es nach WODE (1992, S. 116) nicht sinnvoll ist Schwierigkeiten beim Zweitspracherwerb allein auf dem Hintergrund des negativen Transfers zwischen Erst- und Zweitsprache zu betrachten, ist es dennoch im Einzelfall angebracht zu überprüfen, ob bei bestimmtem sprachlichen Verhalten ein Transfer aus der Erstsprache beteiligt ist oder nicht.

#### *Die Bedeutung universeller Prinzipien*

Eine weitere Hypothese nimmt in ihrer starken Version an, dass der entscheidende Faktor, der den Zweitspracherwerb beeinflusst, die Wirkung universeller Prinzipien ist. So wird bei der *Identitätshypothese* davon ausgegangen, dass der Erwerb einer Sprache immer den gleichen Gesetzmäßigkeiten folgt, weil es derselbe Sprachmechanismus ist, welcher den Spracherwerb steuert. Dies impliziert außerdem, dass es kaum eine Rolle spielen würde, wenn bereits eine andere Sprache gelernt wurde, da die angeborenen Strukturen und Prozesse beim Lernen entscheidend sind. Der Spracherwerb verläuft

---

<sup>7</sup> Auf Sprachmischungen und Interferenzen sowie deren Bewertung wird in Kapitel 3.6 näher eingegangen.

demnach so, dass der Lerner Hypothesen bildet, überprüft und revidiert. Eine schwächere Version derselben Hypothese geht davon aus, dass sich der Erwerb von Sprachen in den wesentlichen Zügen ähnelt. Allerdings muss diese These kritisch betrachtet werden, da allein der Nachweis, dass es parallele Entwicklungen gibt, noch nichts über die Identität von Erwerbsprozessen aussagt. Zudem berücksichtigt auch diese These nicht, dass sich z.B. der sukzessive Zweitspracherwerb vom frühen Zweitspracherwerb unterscheidet. Sie bezieht demnach entscheidende Faktoren wie das Alter nicht mit ein (vgl. JEUK 2003, S. 19ff.).

#### *Die Bedeutung von Lernersprachen und sprachlicher Varietät*

Ein weiterer Versuch den Zweitspracherwerb zu beschreiben, wird durch die *Interlanguagehypothese* unternommen. Dabei geht man davon aus, dass der Lerner einer Zweitsprache zunächst ein Sprachsystem erstellt, in dem sowohl Merkmale der Erst- und Zweitsprache (=Interlanguage) enthalten sind, als auch solche, die nicht aus der Erst- oder Zweitsprache abgeleitet werden können. Diese Lernersprache wird als drittes Sprachsystem aufgefasst. Ihre Entwicklung benötigt mehrere Zwischenschritte. Diese so entstandenen Zwischensprachen weisen eine große Flexibilität auf. Aus den Verhaltensweisen der Lerner kann nun darauf geschlossen werden, was diese bereits wissen. Dies ermöglicht Rückschlüsse auf den Stand der Interlanguage (vgl. JEUK 2003, S. 21ff.). Es kann auch vorkommen, dass ein Lerner auf einer Zwischenstufe stehen bleibt. Diesen Fall bezeichnet man als „Fossilierung“ (vgl. AGNEW 1998, zitiert nach ebd., S. 22). Damit kann das Phänomen beschrieben werden, dass viele Lerner nicht mehr motiviert sind die Zweitsprache z.B. grammatikalisch zu perfektionieren, wenn sie einen für den Lerner selbst akzeptables Niveau erreicht hat. Ein Stillstand im Ausbau der Zweitsprache kann aber auch darin begründet liegen, dass der Lerner durch sie verunsichert ist und um seine soziale sowie sprachliche Identität fürchtet. Auf diesen Punkt möchte ich in Kapitel 3.5 näher eingehen.

Diese Theorie hat den Vorteil, dass sie Zwischenschritte beim Lernen als Notwendigkeit akzeptiert und somit auch didaktische Konsequenzen mit sich bringt. Fehler werden in diesem Sinne als wichtig für die Entwicklung der Zweitsprache angesehen und akzeptiert. Zudem wird das gesamte Verhalten des Lerners in den Blick genommen. Im Gegensatz zu den zuvor dargestellten Theorien werden bei dieser Hypothese auch nicht-sprachliche Faktoren wie Emotionen und Motivation mit

einbezogen. Das Lernen mehrere Sprachen gestaltet sich durch die unterschiedlichen Zwischenschritte, die Lerner durchlaufen, als ein sehr individueller Prozess.

#### *Die Bedeutung bereits gelernter Sprachen*

Eine von CUMMINS (1984, S. 194) angeführte Untersuchung von finnischen Kindern, welche nach Schweden gezogen sind belegt, dass die Kinder im Alter von 7 bis 10 Jahren besser schwedisch sprachen, je höher der Stand der Beherrschung ihrer Erstsprache bei der Einreise war. Dieses Ergebnis ist die Grundlage der *Schwellenniveauhypothese* (= threshold hypothesis). Diese besagt, dass zunächst eine ausreichende Kompetenz in der Erstsprache erreicht sein muss, bevor sich der Erwerb einer zweiten Sprache positiv auf die sprachliche und kognitive Entwicklung auswirken kann.

Auf dem unteren Schwellenniveau verfügt das Kind über geringe Kompetenzen in beiden Sprachen. Es kommt zur so genannten doppelten Sprachverarmung<sup>8</sup>, die sich z.B. in Wortschatz und Aussprache zeigt. Man spricht hier teilweise auch von einer „subtraktiven Zweisprachigkeit“ (vgl. CUMMINS 1984, S. 191). Es wird angenommen, dass diese sich negativ auf die kognitive Entwicklung auswirken kann (ebd., S. 192).

Hat das Kind allerdings in einer Sprache die Kompetenzen eines Nativespeakers erreicht und damit eine erste Schwelle überschritten, können negative Auswirkungen auf die Intelligenz ausgeschlossen werden.

Die Existenz eines oberen Schwellenniveaus, auf dem ein Kind hohe Kompetenzen in beiden Sprachen besitzt, ist umstritten. Auf dieser Stufe wären positive Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung zu erwarten. Vor allem das metasprachliche Bewusstsein würde davon profitieren. Eine Voraussetzung hierfür wäre natürlich der Erhalt der Erstsprache.

Eine weitere Theorie, die sich mit dem Einfluss der Erstsprache auf die Zweitsprache beschäftigt, ist die Abhängigkeitsannahme (=developmental interdependence hypothesis) von CUMMINS (1984). Diese Hypothese befasst sich vor allem mit dem Verhältnis der Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache. Sie geht davon aus, dass die Kompetenzen, welche jemand in der Zweitsprache erreicht z.T. vom Stand der Kompetenzentwicklung der Erstsprache beim ersten Kontakt mit der Zweitsprache abhängen. Dies würde also bedeuten, dass eine hoch entwickelte Kompetenz in der

---

<sup>8</sup> vgl. Kapitel 3.1

Erstsprache auch eine hoch entwickelte Kompetenz in der Zweitsprache nach sich zieht. Auch hier wird die Bedeutung des Erhalts der Erstsprache deutlich, da sonst die Grundlage fehlt, die Zweitsprache gut zu erlernen. Sehr bedeutsam ist die Erstsprache auch für abstrakte Denkprozesse. Sind solche Prozesse in der Erstsprache möglich, kann auch in der Zweitsprache ein hohes Niveau erreicht werden. Dies bestätigt z.B. die Tatsache, dass finnische Kinder welche im Alter von ca.10 Jahren nach Schweden kamen, so gute Kenntnisse in der Zweitsprache entwickelten, dass sie mit denen von Nativespeakers vergleichbar waren. Kinder, die dagegen mit 6 bis 8 Jahren nach Schweden kamen, hatten wesentlich größere Probleme. Zudem war die Gefahr der Halbsprachigkeit war höher (vgl. CUMMINS 1984, S. 194). Auch DE CILLA (1998, zitiert nach JEUK (2003, S. 27) weist auf die Bedeutung einer stabilen Erstsprache hin. Diese

„[...] fördere und erleichtere den Aufbau einer Zweitsprache, die Fähigkeit zur sprachlichen Analyse werde verbessert, die sprachliche Kreativität gefördert und die verbale und nonverbale Intelligenz positiv beeinflusst.“ (ebd.)

Darüber hinaus hat der Einbezug der Erstsprache auch eine affektive Seite, da er sich auf das Selbstbild der Kinder, sowie die Motivation zum Erlernen einer zweiten Sprache auswirkt. Werden ihre Vorkenntnisse gewürdigt und geschätzt, ist es wahrscheinlicher, dass sie sich auch für eine weitere Sprache öffnen.

Durch die Abhängigkeitsannahme kann gezeigt werden, dass der Erwerb der zweiten Sprache auf der ersten aufbaut. Dies zu nutzen ist sinnvoll. Zudem wird deutlich, dass der Gebrauch der Erstsprache positive – und nicht wie lange Zeit angenommen negative – Auswirkungen auf den Zweitspracherwerb hat.

Kritik an der Annahme wird z.B. von GRAF (1989, zitiert nach JEUK 2003, S. 28) geübt, der sie als zu allgemein beurteilt. Sie sei zudem keine überprüfte Theorie.

### *Die Bedeutung der Interaktion*

Hierbei geht es darum, inwieweit die Interaktion mit anderen Menschen, vor allem mit den Bezugspersonen, den Erwerb einer zweiten Sprache oder zweier Sprachen die parallel erworben werden, beeinflusst.

Eine Theorie, die sich mit dieser Frage beschäftigt, ist die *separate development hypothesis*. Sie geht davon aus, dass sich die morphosyntaktische Entwicklung zweier Sprachen bei einem Kind, das diese von Geburt an lernt, getrennt abläuft, wenn beide Sprachen separat angeboten werden. Das soll nicht heißen, dass die Entwicklung der beiden Systeme völlig unabhängig voneinander ist, aber sie folgen unterschiedlichen

Entwicklungslinien. Im Alltag bedeutet dies, dass die Sprachen nach bestimmten Sprachregeln angeboten werden wie etwa der Regel „Eine Person – eine Sprache“ und dieser Input auch das Ausmaß und die Art der Sprachmischungen bestimmt. Da das Kind seine Sprache den äußeren Bedingungen anpasst, wird die Bedeutung der Interaktion erkennbar. Auch der Wechsel zwischen den Sprachen wird interaktionistisch begründet, etwa dadurch, in welcher Sprache das Kind angesprochen wird.

Diese Theorie bezieht sich aber, wie oben erwähnt, nur auf den frühen Zweitspracherwerb und kann nicht ohne weiteres auf andere Erwerbskontexte übertragen werden. Bis zu welchem Alter man auf sie zurückgreifen kann, ist ungeklärt. Zudem gibt es die Vermutung, dass eine Trennung der Entwicklungslinien ebenfalls dann auftritt, wenn die Sprachen nicht getrennt angeboten werden. Unter diesen Bedingungen wäre die Sprachtrennung nicht primär am Input ausgerichtet.

Wenn Kinder sich beim Sprechen am Input des Interaktionspartners orientieren, hieße das zudem, dass Sprachmischungen vor allem dann entstehen, wenn die Kinder davon ausgehen können, dass sie verstanden werden. Sie würden diese Mischungen dann vornehmen, wenn der Kommunikationspartner ebenfalls beide Sprachen beherrscht bzw. versteht. Der Einsatz von Wörtern aus der Erstsprache könnte als Hinweis gewertet werden, dass Kinder ihr Wissen in der Erstsprache benutzen um fehlendes Wissen in der Zweitsprache auszugleichen.

### 3.5 Einflussfaktoren auf den Mehrspracherwerb

#### *Die Bedeutung der Erstsprache*

Die Sprache der Eltern, welche in den meisten Fällen die Erstsprache des Kindes darstellt, ist bereits in den ersten Lebensjahren des Kindes sehr bedeutsam. Schon sehr früh tritt das kleine Kind mit seinen Bezugspersonen in Interaktion. Diese stellen sich wiederum auf das kommunikative Verhalten des Babys ein, was als motherese oder Babysprache bezeichnet wird. Dabei verwenden sie sprachliche Formen wie etwa die Verdeutlichung oder die Vereinfachung. Dadurch soll zum einen das Verständnis beim Kind gesichert werden, zum anderen werden damit Gefühle zum Ausdruck gebracht. Über die Formen der motherese verfügen Menschen in der Regel nur in ihrer Erstsprache, da sie meist auch die emotionale Sprache ist.

Dies ist deshalb eines der wichtigen Argumente das dafür spricht, dass Eltern zu Hause mit ihren Kindern in der Sprache kommunizieren, in der sie spontan und natürlich

sprechen können. Meist ist dies in der jeweiligen Erstsprache der Fall. Die Eltern verfügen in dieser Sprache meist über mehr Wörter und kennen die syntaktischen Regeln. Dies bietet den Kindern eine Grundlage, welche ihnen auch beim Erlernen anderer Sprachen zu Gute kommt.

#### *Der Einfluss der Bezugspersonen*

Dieser Punkt hängt eng mit der in Kapitel 3.4 dargestellten Bedeutung der Interaktion zusammen, da es gerade die Bezugspersonen sind, mit denen das Kind schon früh in Interaktion tritt. Daher möchte ich an dieser Stelle nochmals auf die Bedeutung von eindeutigen Sprachregeln hinweisen, welche in eben diesem Kapitel schon angesprochen wurden. Realisiert werden können sie entweder in der Form, dass jedes Elternteil in seiner Erstsprache mit dem Kind spricht, oder auch dergestalt, dass zu Hause die Familiensprache und außerhalb, wie z.B. beim Einkaufen, die Landessprache gesprochen wird. Dabei ist nach ZIMMER (2004, S. 221) nicht nur die Menge des Inputs entscheidend, sondern vor allem die emotionale Qualität.

Über diesen Punkt hinaus kommt den Bezugspersonen des Kindes ebenfalls eine entscheidende Vorbildfunktion zu. Dabei können sie beispielsweise die Wertschätzung der Erstsprache vorleben, genauso wie eigene Bemühungen zeigen die Landessprache zu erwerben.

Auch für den Alltag und die praktische Umsetzung lassen sich in der Literatur Anregungen finden. So ist es generell wichtig, den Kindern Freude am Sprechen und Erzählen zu vermitteln. Außerdem können Bilderbücher in der Familiensprache angeschaut und Geschichten aus der Heimat erzählt werden. Ein wichtiger Hinweis ist zudem, dass Fernsehen alleine nicht ausreicht, da die Aufmerksamkeit weniger auf der Sprache, sondern den visuellen Eindrücken liegt (FÜSSENICH/ BÜRGIN/ MENZ 2008).

#### *Sprachprestige*

Das Ansehen einer Sprache hängt weitgehend von ihrem wirtschaftlichen Nutzen und kulturellen Gewicht ab (vgl. NODARI /DE ROSA 2003, S. 18). Einem Kind, das z.B. von England nach Deutschland zieht, werden seine Kenntnisse in der Erstsprache hoch angerechnet. Anders verhält es sich beispielsweise mit einem Kind, dessen Erstsprache Arabisch ist. Hier scheint die Tatsache, dass es schon eine Sprache beherrscht keine Rolle zu spielen und das Augenmerk liegt vor allem darauf, dass es möglichst schnell Deutsch lernt.

Besitzt eine Sprache ein niedriges Prestige, hat das auch Auswirkungen auf den Sprecher. Es betrifft seine Herkunft, was wiederum Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung und das Selbstwertgefühl des Sprechers hat. Durch die weniger akzeptierte Familiensprache kommt es oftmals dazu, dass die Erstsprache nur sehr eingeschränkt benutzt wird, meist beschränkt auf den familiären Rahmen. Die Auswirkungen eines niedrigen Prestiges der Erstsprache können sehr massiv sein. Wenn ein Kind merkt, dass seine Erstsprache nur ein niedriges Ansehen erfährt oder sogar abgelehnt wird, kann es dazu kommen, dass es sich weigert diese zu gebrauchen. In diesem Fall können es seine Fähigkeiten in dieser Sprache nicht mehr weiterentwickeln. Es können gravierende Probleme in der Kommunikation zwischen den Eltern oder einem Elternteil - meist der Mutter - und dem Kind auftreten, wenn diese über keine gemeinsame Sprache mehr verfügen. FÜSSENICH & GEISEL (2008, S. 8) stellen diesen Verlust einer gemeinsamen Sprache sehr anschaulich durch folgendes Zitat von PUHAN-SCHULZ (1984, S. 162f.) dar:

„Eine Mutter öffnete mir mit Tränen in den Augen die Tür, ihre aufgebrachte Tochter neben sich: Ich verstehe mein eigenes Kind nicht mehr. Ihre Tochter hatte immerzu auf den Schrak gezeigt, auf dem allerlei Pakete standen, und gerufen: Ich will Lebkuchen haben. Das Wort „Lebkuchen“ aber kannte die Mutter nicht.“ (ebd.)

### *Sprache und Identität*

Sprachen erhalten ihre Bedeutung nicht allein aus den darin enthaltenen Lauten, sondern beinhalten vielmehr auch intellektuelle, emotionale und kommunikative Aspekte. Zudem ermöglichen sie es uns einen Bezug zur Umwelt herzustellen. Sie machen ebenso einen großen Teil der Identität eines Menschen aus. NODARI /DE ROSA (2003, S. 20) bringen diesen Umstand sehr gut zum Ausdruck, indem sie feststellen:

„Jeder Mensch fühlt sich in seiner so genannten Muttersprache zu Hause [...]“ (ebd.)

Diese Tatsache kann z.T. die Sprachlosigkeit einiger Kinder beim Eintritt in den Kindergarten erklären. Ihre Erstsprache und damit viele ihrer Strategien mit der Umwelt zu kommunizieren verlieren plötzlich ihre Wirkung. Sie befinden sich nun in einer Situation, in der ihre bereits vorhandenen Fähigkeiten nicht mehr ausreichen und in der oftmals auch nicht darauf eingegangen wird.



Identität kann aber nur in Auseinandersetzung mit der Umwelt zustande kommen. Haben Kinder zu diesem kommunikativen Austausch jedoch keine Möglichkeit mehr, hat das Auswirkungen auf ihr Selbstkonzept. JEUK (2003, S. 53) weist ebenfalls darauf hin, dass die Nichtbeachtung der Erstsprache sich möglicherweise auf das Selbstkonzept der Sprecher auswirke. Dabei definiert er das Selbstkonzept als

„Sichtweise eines Individuums über seine eigenen Stärken und Schwächen“  
(ebd.)

Auch auf den Schulerfolg nimmt das Selbstkonzept entscheidend Einfluss. So sehen Kinder mit einem negativen Selbstkonzept Erfolge eher als Zufälle an, nicht aber als eigene Leistungen. Gründe für ein negatives Selbstkonzept, vor allem was die sprachliche Leistung angeht, können nach MÜLLER (1997, zitiert nach JEUK 2003, S. 54) folgende sein:

1. Das vollständige Ignorieren der Erstsprache
2. Die Übergewichtung der Kompetenzen in der Zweitsprache, vor allem bei der schulischen Selektion.

#### *Der Erwerbskontext*

Der Kontext, indem eine zweite Sprache erworben wird, kann ganz unterschiedlich sein. Es kann in einer Institution wie dem Kindergarten oder der Schule geschehen, in der Familie oder durch Migration und Zuwanderung. Auch die pädagogischen Bedingungen, unter denen der Erwerb stattfindet, unterscheiden sich je nach Erwerbssituation. Insgesamt unterscheiden REHBEIN&GRIEBHABER (1996, zitiert nach JEUK 2003, S. 43) 10 Typen des Zweitspracherwerbs, die auch das Alter, in welchem der Erwerb stattfindet, mit berücksichtigen. Für das Vorschulalter sind die frühe Zweisprachigkeit sowie der sukzessive Bilingualismus von Bedeutung.

Beim frühen Zweitspracherwerb, bei dem beide Sprachen simultan erworben werden, müssen die verschiedenen Sprachen dennoch nicht im Gleichgewicht sein. Ob und welche Sprache dominant ist, hängt ab vom Umfeld, vom Gebrauch, der familiären Situation und der Umgebungssprache. Das bedeutet, dass auch diese Form des Zweitspracherwerbs von vielen Faktoren beeinflusst wird und nicht automatisch erfolgreich sein muss. Wie oben schon erwähnt, wird hier empfohlen eindeutige Sprachtrennungen vorzunehmen und diese werden z.T. auch vom Kind selbst eingefordert (vgl. JEUK 2003, S. 43ff.).

Wie verhält es sich nun aber beim sukzessiven Zweitspracherwerb? Gerade wenn dieser im Kindergarten stattfindet, ist die Situation ganz anders als in Familien, in denen z.B. beide Eltern unterschiedliche Sprachen mit dem Kind sprechen. Die Sprachtrennung erfolgt nach dem Prinzip, dass die Familiensprache zu Hause und die Umgebungssprache in der Institution gesprochen werden. Damit kommt es in vielen Fällen dazu, dass die Sprachen institutionell vorgegeben sind.

Entscheidend ist ebenfalls, welche Bedeutung die jeweiligen Sprachen für das Kind haben. Dies beeinflusst seine Motivation, seine sprachlichen Fähigkeiten beizubehalten und zu erweitern.

#### *Einfluss des Alters beim Erwerb mehrerer Sprachen*

Es ist auch heute noch eine weit verbreitete Meinung, dass das Lernen einer zweiten Sprache umso leichter fällt, je früher damit begonnen wird. Dabei wird vor allem das Fremdsprachenlernen Erwachsener mit dem Lernen einer zweiten Sprache der bilingual aufwachsenden Kinder verglichen, welche die zweite Sprache sozusagen ohne viel Aufwand und Zutun spielerisch mit erwerben. Dies ist so nicht haltbar. Der Eindruck der Mühelosigkeit könnte nach JEUK (2003, S. 46) damit zusammenhängen, dass Kinder häufig wenige Probleme mit dem phonologischen System einer zweiten Sprache haben. Dies bereitet mit steigendem Alter mehr Probleme. Allerdings lassen sich dadurch noch keine Aussagen über die Fähigkeiten im semantischen oder grammatischen Bereich machen. Es kann sogar dazu kommen, dass man die Sprachfähigkeiten von Kindern aufgrund ihrer guten Aussprache überschätzt und daher Schwierigkeiten erst spät – meist erst aufgrund ihrer schriftlichen Leistungen – bemerkt.

Nach BAHNS & VOGEL (1992) ist es vielmehr so, dass mit dem Älterwerden andere Lernmechanismen wirksam werden, das menschliche Gehirn aber durchaus über die Pubertät hinaus lernfähig ist. So sprechen ältere Lerner vor allem auf systematisch – analytische Strategien an, während Kinder vielmehr intuitiv lernen und natürliche Erwerbssituationen ihren Bedürfnissen entgegenkommen.

Ein weiterer Punkt, den man nicht außer Acht lassen darf ist, dass Kinder mit Migrationshintergrund oft erst ab dem dritten Lebensjahr mit der Zweitsprache konfrontiert werden. Sie brauchen dementsprechend Zeit sie zu erlernen. Zudem erlernen sie die Sprache meist über die „Peer-Kommunikation“ (vgl. JEUK 2003, S. 47), ohne dass die Eltern als Sprachlerninstanz fungieren. Dies kann daher von Vorteil sein,

dass Kinder sehr viel voneinander lernen. Wie ich in Kapitel 3.11.4 darstellen werde, greifen Kinder zudem Korrekturen von Gleichaltrigen auf oder imitieren diese.

### 3.6 Sprachmischungen und Interferenzen

Nach KOHN (1990, S. 35) handelt es sich bei Sprachmischungen um die Übertragung von sprachlichem Wissen aus zuvor erlernten Sprachen in die Zielsprache. Dabei wird der Vorgang der Mischung selbst als Transfer, das Ergebnis desselben als Interferenz bezeichnet.

Dabei werden verschiedene Formen des Transfers unterschieden.

1. Die *Fusion*: Dabei werden dieselben morphosyntaktischen Regeln auf zwei verschiedene Sprachsysteme angewendet, welche inkompatibel sind.
2. Das *Code-Switching*: Hierbei geht es um das Umschalten zwischen zwei oder mehreren Sprachen. Dieses kann sich auf ein Wort, eine Phrase oder auch einen oder mehrere Sätze beziehen. Es passiert in Abhängigkeit von der Situation, dem Gesprächspartner und dem Thema und findet nach KOHN & MÜLLER (1990, S. 50) gezielt und bewusst statt. Die Äußerungen werden nicht durch Pausen oder Stocken unterbrochen und Sequenzen aus den einzelnen Sprachen sind klar zu erkennen. Es setzt das Vorhandensein von zwei separaten Sprachsystemen voraus und spricht für pragmatische Kompetenz.
3. Das *Code-Mixing*: Auch hier wird das Vorhandensein zweier grammatischer Systeme vorausgesetzt, allerdings erfolgt der Wechsel hier nicht bewusst. Wörter, welche in der einen Sprache nicht verfügbar sind, werden in die andere Sprache übernommen, wobei vor allem Inhaltswörter betroffen zu sein scheinen. Hier ist außerdem entscheidend, dass der Interaktionspartner die Sprache, aus der Wörter übernommen werden, nicht versteht. Daher bezeichnen ANSTATT & DIESER (2007, S. 143) diese Form der Sprachmischung auch als pragmatisch unangemessen, während das Code-Switching pragmatisch angemessen ist, denn es bezieht die Fähigkeiten des Kommunikationspartners mit ein.

ANSTATT & DIESER (2007, S. 143) verstehen unter Interferenzen die Einflüsse einer Sprache auf eine andere, welche auf der Ebene der Sprachstruktur angesiedelt sind. TRIARCHI–HERMANN (2003, S. 38ff.) dagegen beschreibt Interferenzen als Überlagerungen von Elementen, Regeln und Strukturen beider Sprachen, wobei davon ausgegangen wird, dass das schwächere Sprachsystem vom stärkeren beeinflusst wird. Es kommt bei den Interferenzen zu sprachlichen Strukturen, welche Fehler verursachen. Generell ist zu beachten, dass das Auftreten von Interferenzen auch von den verschiedenen Sprachebenen abhängt. Gerade auf der phonologischen Ebene treten sie sehr häufig auf. Sie sind allerdings von Aussprachestörungen zu unterscheiden, denn sie sind ein Prozess in der Entwicklung und verschwinden nach einer gewissen Zeit meist wieder. Auch der Sprachrhythmus und die Intonation können von Interferenzen betroffen sein.

TRIARCHI–HERMANN (ebd.) spricht von lexikalischen Interferenzen, wenn die Bedeutung eines Wortes aus der einen Sprache auf ein Wort aus der anderen Sprache übertragen wird. Zudem gehören auch Erweiterungen von Wortbedeutungen oder die Übertragung feststehender Redewendungen dazu. Ferner führt sie u.a. folgende Beispiele an: „He goes me on the nerves!“ (ebd.) oder „Winter is bevor the door.“ (ebd.) Auch auf der Ebene der Grammatik gibt es Interferenzen. Diese entstehen dann, wenn Strukturen der stärkeren Sprache auf die schwächere Sprache übertragen werden. Dabei kann die Wortstellung beeinflusst werden. Das Gleiche gilt für die Bildung der Verben, den Gebrauch von Artikeln, Präpositionen, Adjektive, Adverbien, Tempus und Syntax. WODE (1992, S. 257) weist allerdings darauf hin, dass diese Interferenzen bei weitem nicht so oft auftreten, wie man gemeinhin annimmt.

Dennoch beschäftigt die Frage nach den Ursachen der Interferenzen. TRIARCHI–HERMANN (2003, S. 42f.) versucht dies durch verschiedene Hinweise aus der Literatur zu beantworten und führt dementsprechend folgende mögliche Begründungen an.

- Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen
- Komplexe und schwierige Sprachmuster
- Die Gesprächssituation, das Thema und auch der Gesprächspartner bzw. die Einstellung gegenüber demselben.

Wenn mehrsprachig aufwachsende Kinder Sprachmischungen oder Interferenzen vornehmen, wird dies meist negativ bewertet. Sie gelten als zu unterbinden und werden oft als defizitäres Merkmal angesehen. Ein Argument dafür ist, dass es zu Fossilierung

führen könnte, wenn Kinder mit ihren Sprachmischungen Erfolg haben. (vgl. BLEYHL 2002, zitiert nach JEUK 2003, S. 37).

Allerdings gibt es immer öfter auch positive Bewertungen des Phänomens bei denen Interferenzen als vollkommen normales Verhalten zwei- oder mehrsprachiger Personen angesehen werden. So werden Sprachmischungen als eine ganz besondere Kompetenz bewertet, welche mehrsprachige Menschen im Vergleich zu einsprachigen besitzen. Auch die in Kapitel 3.4 aufgeführten Hypothesen nehmen Wertungen dieses Merkmals vor. Diese fallen recht unterschiedlich aus. Die *Kontrastivhypothese* unterscheidet zwischen positivem und negativem Transfer je nachdem, ob zielgerechte Strukturen entstehen oder nicht. Die *Identitätshypothese* dagegen greift Sprachmischungen kaum auf. Als produktive Erwerbsstrategie wird das Mischen der Sprachen dafür in der *Interlanguagehypothese* interpretiert. Lerner setzen sie ein um Herausforderungen in Kommunikationssituationen besser zu meistern. Vergleichbar wird der Sachverhalt in der *Interdependenzhypothese* dargestellt. Interferenzen müssen zwangsläufig auftreten, wenn das Lernen einer zweiten Sprache auf einer anderen aufbaut, da dies einen notwendigen Zwischenschritt darstellt (ebd., S. 33ff.).

Nach JEUK (ebd., S. 36) ist vor allem die oben aufgeführte Unterscheidung zwischen Code-Switching als einer bewussten Form des Wechsels und Code-Mixing als einer unbewussten Form bedeutsam. Die bewusste Form kann dazu dienen eine Kommunikation aufrechtzuerhalten, was als Zeichen von Kompetenz gewertet werden kann, während die unbewusste die Kommunikation eher negativ beeinflusst. Für die Deutung ist es also unabdingbar, auch die Reaktionen des Kommunikationspartners miteinzubeziehen. Doch das Auftreten dieser Phänomene allein lässt noch keine Aussage über ihre Bedeutung zu. Es könnte sich sowohl um Sprachauffälligkeiten, Lernhilfen oder Phänomene der normalen Entwicklung handeln (vgl. KRACHT 2001, S. 257). Um Sprachmischungen einschätzen zu können, müssen verschiedene Faktoren beachtet werden. Dazu gehören die individuellen Erwerbsbedingungen wie das Alter, die Erwerbssituation, die institutionellen und sozialen Rahmenbedingungen, die Struktur der verschiedenen Sprachen und auch die Inputbedingungen. (vgl. JEUK 2003, S. 37) Dennoch sind Transferleistungen schwer zu deuten. Sicherheit kann man nach JEUK (2003, S. 39) nur gewinnen,

„[...] wenn die vom Kind gebildete Struktur, die von uns als falsch wahrgenommen werden, eine eindeutige Entsprechung im Türkischen<sup>9</sup> hat, und zwar auf allen Strukturebenen.“ (ebd.)

### 3.7 Die Bedeutung gemeinsamer Handlungen

Der eigentliche Spracherwerb beginnt nach der interaktionistischen Sicht vom Sprechen schon lange bevor das Kind sich erstmals sprachlich äußert. Dabei sind gemeinsame Austauschprozesse zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen, bei denen beide in gemeinsamen Handlungen ihre kommunikativen Absichten einbringen, bedeutend für die Kommunikations- und Sprachentwicklung. Ihre entscheidende Funktion soll hier näher beschrieben werden. Ihren Anfang nimmt diese Entwicklung schon in der Befriedigung lebenswichtiger Grundbedürfnisse des Säuglings, welche dieser durch angeborene Verhaltensweisen wie z.B. das Schreien kundtut, durch die es dem Erwachsenen möglich wird, die Ansprüche des Kindes zu erfassen. Bezugspersonen treten nach FÜSSENICH (2002, S. 2) also von Anfang an mit dem Säugling in einen Dialog, so dass dieser durch die gemeinsame Interaktion kommunikative Regeln erlerne. Auch BRUNER (1987) sieht das Geheimnis des Spracherwerbs in der Interaktion und betont vor allem die Wichtigkeit des Problemlösens durch Kommunikation. Vorsprachliche kommunikative Handlungen spielen also eine große Rolle im Spracherwerb. In diesen konkreten Handlungen sind schon wesentliche sprachliche Fähigkeiten des Kindes zu finden, da es seine Wünsche und Bedürfnisse ausdrücken und mit seinen Bezugspersonen in Interaktion treten kann. Auch Sprech- und Zuhörbereitschaft wird in diesen gemeinsamen Handlungskontexten bereits sichergestellt. Dabei steht immer die kommunikative Funktion von Äußerungen im Mittelpunkt, also das *Sichausdrücken* und um etwas bitten, aber auch das *Sicheinstellen* auf den Interaktionspartner. Es wird deutlich, dass der Spracherwerb, obwohl er ein aktiver Konstruktionsprozess des Kindes ist, nicht dessen alleinige Leistung ist, sondern dass das Kind und seine Bezugspersonen gleichermaßen daran beteiligt sind. Den Bezugspersonen kommt also eine weitaus aktivere Rolle zu als nur die eines Modells. Eine besondere Bedeutung hat die Tatsache, dass die Bezugspersonen ihr Handeln an die Fähigkeiten des Kindes anpassen. Besonders deutlich wird dies in zur Routine gewordenen Handlungssituationen bzw. Formaten<sup>10</sup> wie Füttern, Baden, An- und

---

<sup>9</sup> In der allgemeinen Form müsste es statt Türkisch Erstsprache heißen.

<sup>10</sup> BRUNER (1987, S. 11) beschreibt Formate als strukturierte Situationen, in denen Erwachsener und Kind bei der „Weitergabe von Sprache“ zusammenarbeiten können.

Ausziehen etc., bei denen das Kind den Handlungsverlauf kennt und versteht. BRUNER (1987, S. 33) bezeichnet diese routinemäßigen Abläufe als „das Hilfssystem zum Spracherwerb“. Solche Formate stellen eine Grundlage für den Dialog zwischen Kind und Bezugsperson dar. Erwachsene können in ihnen sprachliche Merkmale betonen, welche das Kind schon wahrnehmen kann und die den Fähigkeiten des Kindes entsprechen. Oftmals weisen Formate auch den Charakter von Spielen auf. Der vertraute Rahmen des Spiels oder der wiederkehrenden Handlung wird an die Fähigkeiten des Kindes angepasst und immer in dem Maße entfernt, wie sich die Fähigkeiten des Kindes erweitern. Folgendes Zitat von BRUNER (1987, S. 51) verdeutlicht dieses Vorgehen:

„Man führt ein Spiel ein, gibt einen Rahmen vor, der sicherstellt, dass die Schwächen des Kindes aufgefangen und korrigiert werden können und entfernt den Rahmen in dem Maße, in dem die Struktur „auf der anderen Seite“ stehen kann.“ (ebd.)

Dabei ist eine Orientierung an den Stärken und Interessen des Kindes von großem Belang. Da Formate sowohl für die sprachliche, wie auch für die nicht-sprachliche Entwicklung des Kindes eine große Rolle spielen, ist es ratsam möglichst viele solcher wiederkehrenden Handlungen anzubieten. Auch für die Sprachförderung und –therapie sind sie bedeutsam, was ich in Kapitel 3.11.2 aufgreifen und vertiefen werde.

### 3.8 Der Bedeutungserwerb und mögliche Störungen

FÜSSENICH (2002, S. 64) bezeichnet den Bedeutungserwerb als „das Zentrum des Spracherwerbs“. Dies findet seine Begründung in der Tatsache, dass der Erwerb von Bedeutungen auch grundlegend für den Erwerb von Aussprache und Grammatik ist. Dies gilt sowohl für mehr- als auch für einsprachige Kinder. Dieser wichtige Bereich des Spracherwerbs ist allerdings gleichzeitig auch einer der Schwierigsten und einer der am wenigsten Erforschten.

Der Bedeutungserwerb ist nicht auf eine bestimmte zeitliche Lebensphase begrenzt. Man lernt auch als Erwachsener nicht aus. Ebenso sind die Bereiche, welche zum semantischen Lernen gehören, sehr vielfältig. Dabei ist die Sprachproduktion genauso bedeutsam wie das Sprachverstehen. Schriftsprache spielt ebenso wie die mündliche Sprache eine wichtige Rolle. Es geht um den aktiven und passiven Wortschatz, Wortfindung, die Fähigkeit aus Lexemen neue Wörter zu bilden, Oberbegriffe formen zu können, den Wortschatz zu erweitern und Metaphern zu erwerben.

Im Folgenden werden nun Theorien zur Begriffs- und Bedeutungsentwicklung, der Verlauf des Erwerbs von Wortbedeutungen, sowie wichtige Aspekte des mentalen Lexikons, welches unser Wissen über Wörter und Lexeme enthält, erläutert und die Bedeutungsvernetzung dargestellt.

### **3.8.1 Theoretische Modelle zur Begriffs- und Bedeutungsentwicklung<sup>11</sup>**

Ein theoretisches Modell stellt dabei die *Prototypentheorie* nach ROSCH dar. Der Prototyp ist dabei ein besonders typischer Vertreter einer Klasse von Objekten mit vergleichbaren Merkmalen. So ist beispielsweise der Stuhl ein typischer Vertreter für Objekte, die als Sitzmöbel bezeichnet werden. Es wird nun davon ausgegangen, dass das Kind Wörter zunächst lediglich im Zusammenhang mit einem einzelnen – dem Prototyp - oder höchstens einer kleinen Gruppe sich meist ähnelnder Gegenstände verbindet. Später werden diese Wörter auch auf weitere ähnliche Gegenstände übertragen, welche eines oder mehrere Merkmale mit dem Prototyp gemeinsam haben.

Eine weitere Theorie ist die *Funktionelle Kernhypothese* nach NELSON. Der Kern der Bedeutung liegt dabei in der Funktion des Gegenstandes. Sagt ein Kind also beispielsweise „Ball“, bezieht es sich auf dessen Funktionen wie etwa das Rollen, nicht aber auf seine äußeren Merkmale. Erst danach benennt das Kind das Objekt an sich.

Die *semantische Merkmalshypothese* geht davon aus, dass Kinder Bedeutungen erlernen, indem sie zunächst wenig wahrnehmbare Merkmale als Wortbedeutung ansehen. Bezeichnen sie also z.B. einen Hund als Katze geschieht dies, weil sie unter Katze die Merkmale „Fell“ und „4 Beine“ abgespeichert haben und den Begriff nun auf andere Referenten mit diesen Kennzeichen übertragen.

Nach LURIJA (1982, S. 63) ist es zudem nicht sinnvoll davon auszugehen, dass die Hauptfunktion eines Wortes darin bestehe einen Gegenstand zu bezeichnen und auch, dass dieser Vorgang bis zum dritten Lebensjahr abgeschlossen sei. Dabei bezieht er sich auch auf WYGOTSKI, der nachwies, dass

„[...] das Wort in jedem Entwicklungsabschnitt des Kindes unter Wahrung ein und derselben Gegenstandsbezogenheit eine immer neue Sinnstruktur [...]“  
(LURIJA 1982, S. 64)

---

<sup>11</sup> In Anlehnung an: Singer, Kristina (2006/2007): „Sprachwissenschaftliche Grundlagen und Spracherwerbsprozesse: Semantik / Pragmatik.“ Unveröffentlichte Seminarunterlagen.



erlangt. Das System von Zusammenhängen, welches hinter dem Wort steht, verändert sich also. Das impliziert, dass die Wortbedeutung sich entwickelt.

LURIA (ebd., S. 65) weist nun darauf hin, dass es nicht nur die Sinnstruktur ist, welche sich dabei ändert, sondern auch die hinter dem Wort stehenden psychischen Prozesse. So steht bei Kleinkindern der Affekt, also die Empfindung von etwas Angenehmen, im Mittelpunkt der Bezeichnung für einen Gegenstand. Beim älteren Vorschulkind ist es die anschauliche Erfahrung, während beim Erwachsenen logische Zusammenhänge im Vordergrund stehen.

Diese Erkenntnisse muss man sich bewusst machen, um Äußerungen von Kindern richtig einzuschätzen und zu begreifen, dass hinter ihren Bezeichnungen nicht die Bedeutungen aus der Erwachsenensprache stehen müssen.

### **3.8.2 Die Entwicklung des Bedeutungserwerbs**

#### *Die Entwicklung von Referenzbezügen und des triangulären Blickkontakts*

Die vorsprachlichen Signale eines Kindes werden von seinen Bezugspersonen als Mitteilungen mit kommunikativen Absichten gewertet. Der Interaktion liegt die Bereitschaft des Erwachsenen zugrunde

„[...] den Äußerungen des Kindes kommunikative Absichten zu unterstellen, diese zu interpretieren und auf sie zu reagieren.“ (FÜSSENICH 2002, S. 68f.)

Das Kind kann so die Erfahrung machen, dass sein Verhalten eine Reaktion bei seinem Interaktionspartner auslöst. Dadurch, wie die Bezugsperson reagiert, lernt das Kind erfolgreiche von weniger erfolgreichen Strategien zur Erreichung seiner Absichten zu unterscheiden.

Schon unmittelbar nach der Geburt ist das Kind fähig, Unbehagen zu äußern, was BRUNER (1987) als den *Modus des Verlangens* bezeichnet. Dadurch, dass die Bezugspersonen des Kindes meist auf sein Schreien antworten, erwartet es bald eine Reaktion der Erwachsenen. Damit beginnt der *Modus der Aufforderung*. Mit diesem gehen drei Veränderungen einher. Zum einen wandelt sich die Intensität des ersten Schreis, was durch Einschränkung oder Zunahme geschehen kann. Zum anderen beschränken sich die Schreie auf eine kürzere Zeitspanne. Dabei ist es möglich, dass Pausen auftreten, in denen das Kind eine Antwort erwartet. Bleibt diese jedoch aus, fällt das Kind in den *Modus des Verlangens* zurück.

Nun folgt der nach BRUNER (ebd.) der *Modus des Austausches*. Das Kind kann nun den Wunsch nach Gegenständen zum Ausdruck bringen. Es ist dazu sowohl gestisch als auch lautlich in der Lage. Es zeigt sich mit 8-10 Monaten, dass es verschiedene Rollen einnehmen kann, da es Gegenstände nehmen und auch wieder abgeben kann.

Als letztes folgt nun der *Modus der Ergänzung* bei dem sich die Interaktion um eine Aufgabe herum organisiert (ebd.).

Ein weiterer wichtiger Schritt in der Entwicklung des Bedeutungserwerbs ist die Herausbildung des triangulären Blickkontakts. Davon spricht man, wenn das Kind in der Lage ist, seinen Blick nicht mehr nur entweder auf die Bezugsperson oder den Gegenstand zu richten, sondern zwischen beidem zu wechseln.

Mit diesen frühen Austauschprozessen zwischen Kind und Bezugsperson sind auch Referenzbezüge verbunden. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, auf außersprachliche Objekte hinzuweisen. Zunächst helfen die Erwachsenen dem Kind, indem sie auf Personen, Gegenstände etc. hindeuten, bis das Kind selbst dazu in der Lage ist

Der erste Referenzbezug wird von BRUNER (1987) als *Hinweisen* bezeichnet. Darunter fallen gestische, lautliche und verhaltensmäßige Äußerungen. Durch sie signalisiert das Kind Zuwendung, Abneigung usw. Zuerst geschieht dies dadurch, dass das Kind seine Blickrichtung genau auf eine Person oder einen Gegenstand lenkt, auf dem gerade seine Aufmerksamkeit ruht. Wenn das Kind sich vermehrt Objekten zuwendet, nimmt der Blickkontakt ab und es fängt an zu Greifen. Die Absicht des Greifens gerät nach und nach immer mehr in den Hintergrund und es geht vielmehr um eine Bekundung von Interesse für etwas. Dies dehnt sich auch auf räumlich weiter entfernt liegende Gegenstände aus.

Den zweiten Referenzbezug stellen nach BRUNER (ebd.) die *deiktischen Ausdrücke* wie z.B. „da“ und „dort“ dar. Diese treten oft im Zusammenhang mit Zeigen auf. Auch ältere Kinder greifen teilweise auf diese Strategie zurück, wenn sie etwas nicht benennen können.

Das *Benennen* ist der dritte Referenzbezug. Hierunter fällt z.B. die Verwendung von „Mama“ und „Papa“ (ebd.).

### *Objektpermanenz und die Entstehung erster Symbole*

Der Objektpermanenz kommt beim Übergang von der vorsprachlichen Kommunikation zur Sprache eine Schlüsselrolle zu. Dabei geht es um das Wissen, dass Objekte auch außerhalb der eigenen Wahrnehmung vorhanden sind. Dieses Wissen muss sich beim Kind erst noch entwickeln. So nimmt dieses in den ersten Lebensmonaten ausschließlich Objekte wahr, die sich in seiner unmittelbaren Umgebung befinden. Dann, im Alter von 1-4 Monaten, werden Gegenstände, die sich aus dem Gesichtsfeld des Kindes bewegen mit Blicken verfolgt. In der nächsten Phase versucht der Säugling einen verloren gegangenen Gegenstand wieder zu finden, indem er eigene visuelle und taktile Anstrengungen unternimmt. Dieses Suchen zeigt, dass das Kind nun in der Lage ist eine einmal begonnene Handlung auch weiterzuführen. Hier ist zum ersten Mal eine Loslösung des Objekts von der eigenen Handlung zu erkennen und damit auch eine beginnende Objektpermanenz. Der nächste Entwicklungsschritt ist dadurch gekennzeichnet, dass das Kind einen versteckten Gegenstand wieder finden kann. Der Gegenstand hat also noch mehr Permanenz erhalten, denn obwohl er verschwindet, bleibt er für das Kind existent. Allerdings kann das Kind den Gegenstand noch nicht wieder finden, wenn die Verstecke komplizierter werden. In dem Fall sucht es dort, wo es den Gegenstand schon einmal entdeckt hat.

In der nächsten Phase allerdings sucht es an der Stelle, an der es den Gegenstand zuletzt gesehen hat. Von nun an ist der Gegenstand aus dem Handlungsschema gelöst. Es ist jedoch noch nötig, dass das Kind das Verschwinden des Gegenstandes beobachtet hat. Doch schon ab einem Alter von 18-24 Monaten ist das Kind in der Lage unsichtbare Ortswechsel eines Gegenstandes nachzuvollziehen.

SZAGUN (1986, S. 75) beschreibt das Erreichen der Objektpermanenz folgendermaßen:

„Das Erreichen der Objektspermanenz impliziert das Herauslösen des Objekts von der eigenen Handlung. Somit sind jetzt Objekt und Handlung und Objekt und Selbst voneinander getrennt.“ (ebd.)

Verfügt ein Kind über die volle Objektpermanenz, so hat es ein Bild von einem nicht vorhandenen Gegenstand. Dieses Vorstellungsbild stellt die früheste Form von Symbolen dar.

Nach PIAGET (zitiert nach FÜSSENICH 2002, S. 71) ist es für die Objektpermanenz bedeutsam, dass ein Kind in der Lage ist, Handlungen eines Modells in dessen Abwesenheit, also mit zeitlicher Verzögerung, nachzuahmen. Dies hat seinen Grund darin, dass dem Kind dabei über ein Erinnerungsbild verfügen muss, welches PIAGET

(ebd.) als „inneres Bild“ bzw. „Vorstellungsbild“ bezeichnet. Ab diesem Zeitpunkt kann es sich ein Objekt vorstellen, was einen ersten Schritt auf dem Weg zum Symbolverständnis darstellt.

### *Erste sprachliche Äußerungen*

Die ersten Wörter eines Kindes sind immer an eine konkrete Handlung gebunden sowie an die Interaktion mit den Bezugspersonen. Sie richten sich auf einen Gegenstand oder eine Person und drücken nun keinen Zustand mehr aus, wie zuvor z.B. das Schreien, sondern stellen eine Referenz her. Wörter, die noch untrennbar von der dazugehörenden Handlung sind, haben nach LURIA (1982, S. 27) sympraktischen Charakter. Mit dem Auftauchen solcher sympraktischen Wörter haben die Äußerungen eine eindeutige Referenz. Dabei beginnen sich die Wörter allmählich von der Handlung zu lösen und erhalten immer mehr Selbstständigkeit. Damit wird es auch vom sympraktischen Kontext unabhängig und erhält synsemantischen Charakter (ebd., S. 28). Nun kann das Wort auch Handlungen und Eigenschaften bezeichnen, und es benötigt nicht mehr die konkrete Handlung um verstanden zu werden. Dennoch bleibt ein enger Bezug zur praktischen Handlung erhalten und Wörter bezeichnen nicht den Gegenstand an sich, sondern eines seiner Merkmale (vgl. FÜSSENICH 2002, S. 72).

Es ist zudem problematisch, den Wortschatz der Erwachsenen mit dem der Kinder gleichzusetzen. Dies liegt daran, dass Kinder oft andere Bedeutungen mit einem Wort verbinden als Erwachsene, auch wenn es durch die mögliche Verständigung so erscheint, als würden sie die Wörter der Erwachsenensprache erwerben. Durch die Unterscheidung zwischen Wort und Begriff von SZAGUN (1986) vornimmt (siehe Kapitel 3.8.3), lässt sich dieser Sachverhalt noch verdeutlichen. Kinder entnehmen Wörter aus der Erwachsenen Sprache, verbinden aber andere Begriffe damit.

Eine Erklärung hierfür ist auch, dass Kindern zwar Wortbedeutungen durch den sprachlichen Umgang mit ihren Bezugspersonen vermittelt werden, diesen Bedeutungen liegen aber bei Kindern andere intellektuelle Operationen zugrunde, da Kinder noch nicht die Denkweise der Erwachsenen haben.

WYGOTSKI (1974) betont den engen Zusammenhang von kognitiver und sprachlicher Entwicklung. Die Begriffsbildung stellt er als einen Prozess dar, der in mehreren Stufen verläuft, wobei sich jede in unterschiedliche Phasen untergliedert. Sein Ausgangspunkt ist, dass Sprechen und Denken sich in der Wortbedeutung verbinden.

Die erste Stufe ist hierbei die der *synkretischen Begriffsbildungen*. Auf dieser Ebene werden Gegenstände und Personen aufgrund eines, für das Kind bedeutsamen Merkmals, von diesen mit einem Wort bezeichnet. Die Bedeutung entsteht aus der Verknüpfung einzelner Merkmale wie z.B. Farbe, Form oder Funktion.

Die zweite Stufe ist die des *Denkens in Komplexen*. Das Kind entdeckt nun objektivere Beziehungen zwischen den Objekten was impliziert, dass es beginnt von ihren subjektiven Erfahrungen zu abstrahieren. Verschiedene Dinge werden einander nun auf Grund von konkreten Beziehungen zugeordnet. Ebenso gehört die Phase der *Pseudobegriffe* zur zweiten Stufe. Hierunter fallen all jene Wörter von Kindern, welche lautlich mit denen der Erwachsenen übereinstimmen, denen aber aufgrund der verschiedenen Denkweise von Kindern und Erwachsenen eine andere Bedeutung zugrunde liegt.

Die dritte Stufe – die Stufe der *wissenschaftlichen Begriffe* – ist die höchste Stufe der Begriffsbildung. Sie stellt die Grundlage für abstrakte Denkprozesse dar.

Wenn Kinder Begriffe erwerben, kann es nach BARRET (1996) zu Über- oder Unterdehnungen, der Überlappung oder dem so genannten mismatch kommen. Ein Beispiel für eine Überdehnung wäre, wenn ein Kind alle runden Dinge als Ball bezeichnet. Eine Unterdehnung wäre nach FÜSSENICH (2002, S. 74) beispielsweise, wenn ein Kind das Wort Flasche nur im Bezug auf Plastikflaschen für Babys verwendet. Von Überlappung spricht man dann, wenn sich das vom Kind verwendete Wort auf einen Referenten bezieht, der z.T. mit dem Zielwort übereinstimmt. So beispielsweise wenn das Kind mit dem Wort Schirm nur geöffnete Schirme bezeichnet. Lässt sich keinerlei Zusammenhang zwischen dem vom Kind gebrauchten Wort und dessen üblicher Verwendung in der Erwachsenensprache herstellen, spricht man vom mismatch.

#### *Erweiterung des Lexikons*

Sind Kinder erst einmal in der Lage Wörter zu äußern, steigt der Umfang ihres Lexikons schnell an, was als Wortschatzspurt bezeichnet wird. Wichtig ist, dass Kinder ihren Wortschatz dabei nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ vergrößern. Zunächst möchte ich nun auf die quantitative Komponente eingehen.

Da sie keine Schriftbilder zur Verfügung haben, erwerben und erweitern Kinder ihre sprachlichen Fähigkeiten über die gesprochene Sprache. Sie filtern Elemente aus der Sprache heraus, die ihnen bekannt sind. Allerdings kann es durch die bloße Nutzung des Mündlichen zu unverständlichen Ergebnissen kommen.

Sehr bedeutsam für die Wortschatzentwicklung ist ebenfalls die Fähigkeit, aus Lexemen und Wortbildungsmorphemen neue Wörter zu bilden.

Klar ist, dass sich der Wortschatz in der Zeit des so genannten Wortschatzspurts sprunghaft vergrößert. In welcher Reihenfolge Klassen von Wörtern erworben werden ist allerdings umstritten.

Kinder lernen nun immer mehr, von ihren eigenen, subjektiven Erlebnissen zu abstrahieren und objektivere Beziehungen zwischen den bezeichneten Gegenständen zu erkennen. Dies spiegelt sich auch im oben genannten Modell von WYGOTSKI (1974) wieder, in dem er den Zusammenhang von sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten bei der Entwicklung von Begriffen darstellt. Die Stufe des *Denken in Komplexen* möchte ich an dieser Stelle noch differenzierter betrachten, da sie auch für die Erweiterung des Lexikons aufschlussreich ist. Wie oben erwähnt werden auf dieser Stufe Gegenstände etc. aufgrund allgemein gültiger Kriterien zusammengefasst. Nun unterscheidet WYGOTSKI (ebd.) verschiedene Grundformen von Komplexen.

1. Die *assoziativen Komplexe*. In dieser Phase werden Gegenstände, weil sie sich ähnlich sind, um einen Kern herum angeordnet. Es werden z.B. alle runden Dinge als Ball bezeichnet
2. Die *Komplexsammlung*. In diesem Fall ist die Zusammensetzung der Gegenstände, welche mit einem Wort bezeichnet werden, heterogener und die Gegenstände ergänzen sich gegenseitig.
3. Der *Kettenkomplex*. Hierbei spielt die Bedeutungsübertragung eine große Rolle und es kommt zum Übergang von einem Merkmal zum anderen. FÜSSENICH (2002, S. 76) führt dafür folgendes Beispiel von GIPPER (1985, S. 116) an. Ein Kind bezeichnet den Schlüssel mit „lele“. Diese Bezeichnung wird dann auf das Schlüsselloch übertragen, weil die Möglichkeit des Hineinsteckens besteht. Schließlich wird damit jede Art von Löchern bezeichnet.
4. Die Phase der *diffusen Komplexe* stellt die höchste, erreichbare Stufe dar.

Es kommt bei dieser Entwicklung des Denkens teilweise zu unverständlichen Zuordnungen und Verallgemeinerungen für Erwachsene. Dies liegt eben darin begründet, dass die kognitiven Prozesse, durch welche die Bezeichnungen der Kinder zustande kommen, andere sind als bei den Erwachsenen.

Bei der quantitativen Erweiterung des Lexikons kommt es zur Gliederung des Vokabulars in bestimmte Bedeutungsgebiete. Diese werden als semantische Felder bezeichnet. In ihnen stehen Lexeme zueinander in Bezug und das auf vielfältige Art und Weise, was in Kapitel 3.8.4 genauer betrachtet werden soll.

Nach CLARK (1985, zitiert nach FÜSSENICH 2002, S. 77) besteht das Ziel des Bedeutungserwerbs darin, Lücken im Vokabular zu füllen. Ihr zufolge erweitern Kinder ihren Wortschatz um jene Bedeutungen, welche sich von denen unterscheiden, die ihnen bereits bekannt sind. Die im Folgenden aufgeführten Prinzipien nach CLARK (ebd.) wenden Kinder dann an, wenn sie bereits bekannte Lexeme verändern oder auch neu kombinieren um neue Bedeutungen auszudrücken.

*1. Das Prinzip der semantischen Transparenz*

Kinder wählen eigenständige Wörter aus und kombinieren diese wie z.B. bei „Baumarm“ für Ast.

*2. Das Prinzip der einfachen Formen*

Davon spricht man, wenn Kinder ein Wort in eine andere Wortkategorie verändern. Je weniger sich eine Wortform ändert, umso einfacher ist es für Kinder, sie zu erwerben und zu äußern wie z.B. bei „schlüsseln“ für aufschließen.

*3. Das Prinzip der Regularisierung*

Sprache weist Regelmäßigkeiten auf und sobald Kinder diese entdecken, übergeneralisieren sie sprachliche Formen wie etwa Papagei – Mamagei.

*4. Das Prinzip der Produktivität*

Wenn Kinder nach den am häufigsten vorkommenden Mitteln zur Wortbildung suchen und diese zur Bildung neuer Wortformen verwenden, wie z.B. „zermischen“ statt vermischen.

Zu einer Erweiterung des Lexikons kommt es auch dann, wenn Kinder dazu in der Lage sind, einzelne Elemente aus einer Äußerung heraus zu isolieren und diese dann in einen anderen Kontext stellen können, um sie des Weiteren in eine neue Äußerung einzubinden.

Zudem veranlasst Kinder ihre Fähigkeit, sich über die Welt im Allgemeinen und Sprache im Besonderen zu wundern dazu, ihr Lexikon zu erweitern. Dies tun sie schon sehr früh und äußern es ihren Fähigkeiten entsprechend. Dabei spielen sprachliche Phänomene eine wesentliche Rolle und Gespräche über Sprache haben einen wichtigen Stellenwert. Diese metasprachlichen Fähigkeiten, welche etwa ab dem dritten Lebensjahr erworben werden, tragen maßgeblich zur qualitativen Erweiterung des Wortschatzes bei.

Alle diese Aspekte kommen zutage, wenn Kinder nach Bedeutungen fragen oder Kommentare über Personen, Dinge oder Ereignisse äußern. Zudem gehört zur Metasprache auch die Freude an Sprachspielen, wie sie durch das bewusste Austauschen von Einheiten wie Lexemen, Lauten, Silben oder Wörtern entstehen. Des Weiteren zeigen sich diese Fähigkeiten am kreativen Umgang mit Sprache. Sie erfinden eigene Wortschöpfungen; korrigieren sich selbst um sich verständlicher zu machen; fragen nach, wenn sie etwas nicht benennen können; korrigieren andere Sprecher, wenn sie Fehler vermuten; verändern ihre Sprache, wenn Zuhörer sie nicht verstanden haben.

Rollenspielen kommt während dieser Entwicklungsphase ein ganz besonderer Stellenwert zu. Durch Sprache ist es möglich Personen, Gegenständen usw. neue Bedeutungen zu geben. Sogar imaginäre Objekte können erschaffen werden. In diesen Bereichen zeigt sich die Möglichkeit, durch Sprache Fiktion zu erzeugen.

All diese Tätigkeiten gehören zu den Strategien, welche Kindern helfen ihren Wortschatz qualitativ zu erweitern. Zudem zeigen sie, dass Kinder sich sprachanalytisch betätigen. Hierbei entdecken sie linguistische Einheiten, wie Wörter, Lexeme, etc. und operieren mit denselben.

Metasprachliche Fähigkeiten kommen vor allem auch dann zum Einsatz, wenn sich Verständnisprobleme in der Kommunikation ergeben. Kommt später die Auseinandersetzung mit der Schrift hinzu, so erweitern sich die metasprachlichen Fähigkeiten. Daher nimmt AUGST (1978, zitiert nach FÜSSENICH 2002, S. 80) die Unterscheidung zwischen Metakommunikation und Extrakommunikation vor. Metakommunikative Äußerungen dienen dazu, Störungen in der Kommunikation zu beheben, während bei der Extrakommunikation sprachliche Phänomene thematisiert werden, obwohl keine Kommunikationsstörung zugrunde liegt. Dies geschieht z.B. im Grammatikunterricht in der Schule.



### *Verhältnis von Sprachproduktion und Sprachverstehen*

Obwohl eine enge Beziehung zwischen dem Sprachverstehen und der Sprachproduktion herrscht, ist es doch nicht möglich von einem Nebeneinander zu sprechen. Aber auch die Betrachtung eines einfachen zeitlichen Nacheinander in der Entwicklung der beiden Bereiche, wie sie oft angenommen wird, beschreibt den Sachverhalt nicht korrekt. Es zeigen sich in vielerlei Aspekten Unterschiede zwischen Sprachverstehen und Sprachproduktion. Diese möchte ich im Folgenden verdeutlichen.

Einige Studien belegen, dass Kleinkinder Sprache unterschiedlich auffassen und äußern, wie CLARK & HECHT (1983, zitiert nach FÜSSENICH 2002, S. 81) darstellen. Das Kind versteht also beispielsweise das Wort „Hund“, wenn es seinen Stoffhund holt, benennt ihn aber als „wauwau“. Es scheint also das Wort aus der Erwachsenensprache zu verstehen, äußert aber eines aus seiner Sprache.

Auch bei der Überdehnung von Wörtern werden die Unterschiede in den beiden Bereichen deutlich. So bezeichnet es zwar vielleicht alle Tiere mit vier Beinen als Hund, ist aber durchaus in der Lage, die Bezeichnungen für verschiedene Tiere zu verstehen. Grammatische Bezüge beachtet das Kind in dieser frühen Phase des Spracherwerbs noch gar nicht. Es filtert nur Inhaltswörter aus Äußerungen heraus, mit denen es dann Sinn verbindet. Diese Verbindungen haben ihre Grundlage im Wissen des Kindes über die Wirklichkeit. Eine wichtige Rolle bei der Interpretation von Äußerungen spielen zudem Schlüsselwörter und gemeinsame Handlungen. Desto mehr ein Kind in der Lage ist zu vergleichen, Hypothesen zu bilden und über Sprache nachzudenken, desto mehr gleichen sich Sprachverstehen und Sprachproduktion an.

Das Kind ist motiviert, seine sprachlichen Fähigkeiten zu erweitern. Der eigentliche Grund hierfür ist nach FÜSSENICH (2002, S. 82)

„Das Bewusstwerden des Auseinanderklaffens zwischen seiner Sprache und der der Zuhörer/innen [...]“ (ebd.)

Dies zeigt sich sehr deutlich an verschiedenen Formen der Korrekturen. Selbstkorrekturen des Kindes betreffen meist die Elemente, an denen sie gerade arbeiten. Auch Fremdkorrekturen spielen eine große Rolle. Ist das Kind für die verschiedenen Benennungen sensibel, so greift es die Korrektur auf und übernimmt sie in sein Lexikon. Der Erfolg einer elizierten Selbstkorrektur – also einer bei der der Kommunikationspartner mitteilt, dass eine Verbesserung notwendig ist – setzt voraus, dass die richtige Form dem Kind bekannt ist. Diese Form von Korrekturen macht dem Kind deutlich, dass es seine Strategien verändern muss, wenn es nicht verstanden wird.

Genauso ist es aber auch möglich, dass das Kind seinen Kommunikationspartner korrigiert, wenn es feststellt, dass eine Diskrepanz zwischen dem sprachlichen Angebot des Interaktionspartners und seinem eigenen Wissen über Sprache besteht. Kinder verbessern sich auch untereinander und nehmen die angebotenen Korrekturen an.

### **3.8.3 Das mentale Lexikon**

#### *Speichereinheiten im mentalen Lexikon*

Als Antwort auf die Frage, welche Einheit für den Erwerb des Lexikons angemessen ist, bietet es sich an, vom kleinsten Eintrag ins Lexikon, also dem Lexem auszugehen. Dieser eignet sich besser als der Begriff Wort, da Kinder ein Verständnis desselben oftmals erst mit dem Erwerb der Schrift aufbauen. Kinder lernen dementsprechend einzelne Lexeme, die sie miteinander kombinieren. Sie filtern aus der Sprache, die sie hören, wiederkehrende Einheiten, welche sie erneut verwenden.

#### *Wörter, Begriffe und Bedeutungen*

Um die hinter den Wörtern stehenden Zusammenhänge besser erfassen zu können, unterscheidet SZAGUN (1986, S. 103) zwischen Begriff und Wort. Begriffe werden dabei als die Verallgemeinerung der Erfahrungen gesehen, welche Menschen mit ihrer Umwelt machen und ihrer Integration in bereits vorhandenes Wissen. Ein Begriff ist also

„[...] das gesamte Wissen eines Menschen über einen Sachverhalt, einen Gegenstand oder eine Person.“ (FÜSSENICH 2002, S. 65)

Das Wort dagegen ist die Bezeichnung für einen Begriff. Beim Erwerb von Bedeutungen ist also eine Auseinandersetzung mit den vorhandenen Begriffen hinter den verwendeten Wörtern notwendig.

Auch eine Unterscheidung zwischen dem Sinn und der Bedeutung eines Wortes, wie WYGOTSKI (1974) sie vornimmt, ist von Belang. Die Bedeutung eines Wortes ist für alle Erwachsenen ungefähr gleich. Unter dem Sinn dagegen versteht er die individuelle Bedeutung eines Wortes. Das heißt man bringt es mit bestimmten Situationen oder Personen in Verbindung und gliedert diese Momente aus der objektiven Bedeutung des Wortes heraus.

Neben der Gegenstandsbezogenheit des Wortes, welche das Kind erwirbt, ist eine weitere wichtige Funktion des Wortes nach WYGOTSKI (ebd.) dessen Fähigkeit, Gegenstände nach Merkmalen zu klassifizieren.

### 3.8.4 Bedeutungsvernetzung

Wörter sind in Bezug auf ihre Bedeutung miteinander verbunden. Einige dieser Relationen sollen im Folgenden dargestellt werden, um einen kurzen Einblick in solche Verbindungen zu geben. Dabei beziehe ich mich zunächst hauptsächlich auf die Ausführungen von EISENBERG & LINKE (1996, S. 24ff.).

Die Synonymie, also die absolute Bedeutungsgleichheit, kommt nur sehr selten vor. Meist existieren dabei regionale oder stilistische Unterschiede zwischen den Wörtern. Darüber hinaus gibt es auch Formen der Bedeutungsähnlichkeit wie etwa bei den Wörtern *klappern* – *scheppern* – *rasseln*. Eine Relation, welche Wörter gerade aufgrund ihrer Gegensätzlichkeit miteinander verbindet, ist die der Komplementarität. Dabei ist das eine ausgeschlossen sobald das andere gilt wie etwa bei dem Wortpaar *tot* und *lebendig*. Eine schwächere Form der Komplementarität stellt die Antonymie dar. Dabei bildet das Bedeutungspaar die Endpunkte auf einer Skala, welche die Endpunkte auch zugleich miteinander verbindet. Neben dem einen Bedeutungspaar sind aber auch noch andere Wortbedeutungen – sozusagen andere Punkte auf der Skala – möglich. Ein Beispiel hierfür wäre das Wortpaar „hell“ und „dunkel“.

Wörter, welche bedeutungsähnlich sind, sind „[...] über die Dimensionen „Gleichheit“ und „Verschiedenheit“ aufeinander bezogen.“ (ebd., S. 24)

Dabei erscheinen Wortbedeutungen als ein Bündel semantischer Merkmale. Die Wörter sind dabei über den Vergleich dieser Merkmale miteinander vernetzt. Sie bilden ein Wortfeld.

Auch die hierarchische Vernetzung von Bedeutungen gibt es, wie man z.B. an dem Verhältnis von Ober- und Unterbegriffen erkennen kann. Während bei den oben genannten Vernetzungen Relationen aufgrund von gemeinsamen oder unterschiedlichen Merkmalen gebildet werden, versucht die Prototypensemantik eine Vernetzung über die Typikalität. Dabei geht es darum, was ein besonders typischer Vertreter einer Klasse von Objekten ist und wie nah andere Wörter diesem Prototypen sind.

Zudem ist auch noch eine Vernetzung über außersprachliche Kontexte möglich. Wörter sind dabei unabhängig von ihrer semantischen Struktur vernetzt und zwar nur auf Grund des (außersprachlichen) Kontexts, wie beispielsweise die Wörter *Kellner* und

*Speisekarte*. Ist der Wissensbestand eher statisch organisiert, so spricht man von *Frame*, bei eher prozessual organisierten Wissensbeständen von *Script*.

### **3.8.5 Mögliche Störungen beim Bedeutungserwerb bei mehr- und einsprachigen Kinder**

Hier ist zu beachten, dass sowohl mehr- als auch einsprachige Kinder folgende Störungen im Bereich der Semantik aufweisen können, weshalb keine gesonderten Ausführungen gemacht werden.

Lange Zeit wurden ausschließlich die Ebene der Grammatik und die der Aussprache berücksichtigt. Probleme und Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb wurden dagegen vernachlässigt. Zudem werden sie oft auf das Symptom des eingeschränkten Wortschatzes reduziert. Nach FÜSSENICH (2008, S. 3) sind bei Schwierigkeiten im Bedeutungserwerb allerdings vier Bereiche zu berücksichtigen. Diese sind Probleme mit dem Sprachverständnis, ein eingeschränkter Wortschatz, fehlende Strategien zur Erweiterung desselben oder Wortfindungsstörungen. Probleme im Bedeutungserwerb lassen sich nach FÜSSENICH (ebd.) oftmals bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern beobachten, treten aber ebenso bei Kindern auf, die einsprachig aufwachsen.

Schwierigkeiten auf der Ebene der Semantik können schon in den frühen Phasen des Spracherwerbs auftreten. Dies kann daran liegen, dass es Einschränkungen in der gemeinsamen Interaktion und den gemeinsamen Handlungen zwischen Kind und Bezugsperson gibt. Aufgrund dessen verfügen Kinder nicht oder nicht ausreichend über die vorsprachlichen Referenzbezüge bzw. erwerben sie später. Dies kann zu Problemen im Sprachverständnis führen und die ersten sprachlichen Äußerungen treten möglicherweise erst verspätet auf. Einschränkungen im Sprachverständnis zeigen sich beispielsweise dadurch, dass Kinder Äußerungen aufgrund von Schlüsselwörtern interpretieren, auf Fragen mit „Ja“ oder „Nein“ antworten, allgemeine Floskeln verwenden und mit Ganzheiten antworten oder dadurch, dass Kinder häufig Äußerungen der Interaktionspartner/innen ganz oder teilweise wiederholen. Durch diese Strategien halten sie die Kommunikation aufrecht und vermitteln oftmals den Eindruck alles – oder zumindest mehr als wirklich der Fall ist – zu verstehen.

Auch die Erweiterung des Lexikons kann langsamer als gewöhnlich verlaufen oder Kinder erkennen die Symbolfunktion von Sprache verspätet, was (FÜSSENICH 2002, S. 85) folgendermaßen erklärt:

„Da die Entwicklung von Referenzbezügen im engen Zusammenhang zu kognitiven Prozessen und zu kommunikativen Austauschsituationen zu sehen ist, sind bei einer Verzögerung des Lexikonerwerbs auch die kognitive Entwicklung und der Erwerb von Handlungsfähigkeit betroffen. Dementsprechend wird das Kind auch die Symbolfunktion von Sprache erst später begreifen.“ (ebd.)

Wie oben erwähnt, verfügen Kinder, bei welchen die Entwicklung der Ebene der Semantik altersgemäß verläuft, über Strategien ihren Wortschatz zu erweitern. Dazu gehört, dass sie nachfragen und mitteilen, wenn sie etwas nicht verstehen; dass sie korrigieren, Über- und Unterdehnungen vornehmen, Eigenschöpfungen bilden und dabei auch ihre metasprachlichen Fähigkeiten erweitern.

Bei Kindern mit Schwierigkeiten auf dieser Ebene treten entweder zeitliche Verzögerungen auf oder sie erreichen manche Entwicklungsstufen kaum. Ihr Lexikon vervollständigt sich nur sehr langsam. Die Erweiterung fällt ihnen schwer, da sie die oben genannten Strategien nicht nutzen. Sie fragen also kaum nach, äußern kaum neue Wortformen oder Korrekturen. Dafür verwenden sie oft unspezifische Oberbegriffe oder andere Wörter aus demselben semantischen Feld. Außerdem wundern sie sich kaum über Sprache und erweitern so auch ihre metasprachlichen Fähigkeiten nicht. Dies kann sich folgendermaßen zeigen. Sie können beispielsweise ihre eigenen Äußerungen nur wiederholen aber nicht verändern, wenn sie nicht verstanden wurden. Zudem korrigieren sie selten sich selbst oder ihre Kommunikationspartner. Sie zeigen kein Interesse an Sprachspielen und können keine Reime bilden. Dadurch lernen sie nicht mit sprachlichen Einheiten zu operieren.

Trotz dieser oftmals gemeinsamen Symptomatik gibt es doch Unterschiede zwischen den Kindern. FÜSSENICH (2008, S. 3) beschreibt diese folgendermaßen:

„Manchen Kindern sind viele Begriffe unbekannt. Anhand ihrer Umschreibungen lässt sich aber erkennen, dass ihnen nur die entsprechenden Wörter fehlen. Andere Kinder kennen weder Begriffe noch Wörter. Meist fehlen ihnen Erfahrungen im Alltag, was eine Voraussetzung für die Erweiterung von semantischen Fähigkeiten darstellt“ (ebd.)

Eine weitere Schwierigkeit kann sein, dass Kinder sich beim Umgang mit Situationen nur auf eigene Erfahrungen, nicht aber auf sachbezogene Inhalte beziehen können. Dies zeigt sich nach FÜSSENICH (2002) meistens durch fehlende Oberbegriffe, mangelnde Präzisierung, Probleme bei Alternativfragen, Wortfindungsstörungen, Schwierigkeiten beim Sprachverstehen und durch ausweichendes Verhalten.

Ein großes Problem ist zudem, dass Schwierigkeiten in diesem Bereich der Sprache oft nicht erkannt werden. Dadurch besteht die Gefahr, dass Kinder sie „verschleppen“ und die Probleme oft erst in der Schule entdeckt werden. Allerdings sieht man die Ursache für die Schwierigkeiten dann oft nicht mehr im mündlichen Bereich sondern vermutet Merkschwächen oder Teilleistungsstörungen.

Gerade zum Bereich der Wortfindungsstörungen findet sich in der Literatur sehr wenig. KNURA&NEUMANN (1980, S. 142, zitiert nach FÜSSENICH 2002, S. 86) beschreiben die Wortfindung an sich wie folgt: „Vom aktiven Wortschatz muss die Wortfindung unterschieden werden, mit der die situative Verfügbarkeit über den vorhandenen und individuellen Wortschatz gemeint ist.“ KOLONKO (1998, zitiert nach FÜSSENICH 2002, S. 92f.) weist darauf hin, dass es sehr schwierig sei, eine reine Wortfindungsstörung von einer rein semantischen Störung abzugrenzen. Wichtiger wäre zu ermitteln, welche Rolle die Störung in der Wortfindung für das jeweilige Kind spielt.

### 3.9 Der Grammatikerwerb und mögliche Störungen

„Unter normalen Umständen gelingt es kleinen Kindern in der relativ kurzen Zeitspanne ab etwa der Mitte des zweiten Lebensjahres bis zum Alter von vier bis fünf Jahren, einen grundlegenden Bestand syntaktischer und morphologischer Prinzipien und Formen ihrer Muttersprache zu erwerben, die es ihnen ermöglichen, ihre Intensionen in einer Weise mitzuteilen, die von den Mitgliedern ihrer Sprachgemeinschaft nicht mehr als fehlerhaft empfunden wird.“ (DANNENBAUER 2002, S. 105)

Dies bedeutet zwar noch nicht das Ende der Entwicklung auf der Ebene der Grammatik, aber es ist sehr erstaunlich, wie Kinder sich dieses abstrakte und komplexe System in relativ kurzer Zeit aneignen. Natürlich differenziert es sich im Jugendalter noch aus und erweitert sich. Dennoch schaffen sich Kinder schon recht früh eine Basisgrammatik, mit der sie ihre Wünsche und Bedürfnisse äußern können und verstanden werden. Dies geschieht außerdem zu einem Zeitpunkt, zu dem ebenfalls Entwicklungen in anderen Bereichen stattfinden, wie z.B. in der Motorik. Auch die Entwicklung der anderen Sprachebenen verläuft parallel. Diese verschiedenen Entwicklungen können sich durchaus gegenseitig beeinflussen.

Bezeichnend für den Grammatikerwerb ist ferner, dass weder das Kind die Grammatik bewusst erlernen will, noch dass die Bezugspersonen sie bewusst lehren. Die Babysprache, mit der sich Erwachsene an Kinder wenden, bietet zwar durch ihre

Merkmale wie die syntaktischen Vereinfachungen eine wichtige Hilfe beim Grammatikerwerb, wird aber eher aus affektiven Gründen eingesetzt. Auch wenn Bezugspersonen Kinder korrigieren, geschieht dies weit häufiger im Hinblick auf die Aussprache, als wegen fehlerhafter grammatischer Strukturen.

Des Weiteren ist die große Dynamik beim Erwerb bezeichnend. Kinder erfahren durch ihre Interaktionspartner nur einen begrenzten Ausschnitt der grammatischen Möglichkeiten und sind trotzdem in der Lage Satzstrukturen zu erzeugen, welche sie nie zuvor gehört haben. Dieser Umstand brachte Spracherwerbsforscher zu der Vermutung, dass der Mensch für das Erlernen grammatischer Strukturen prädisponiert sei. Obwohl darüber weitgehend Einigkeit herrscht, gibt es keinen Konsens über die Beschaffenheit dieses Mechanismus. Unbestritten ist allerdings, dass Kinder beim Grammatikerwerb einer bestimmten Sprache hinsichtlich struktureller Merkmale einige vergleichbare Zwischenstadien durchlaufen. Diese typischen Stadien treten beim Grammatikerwerb deutlicher zutage, als auf den anderen Sprachebenen. Dennoch variieren die Kinder in Art und Tempo ihres Lernens individuell. Dies zeigt auch, dass nicht nur die Prädisposition zum Erwerb der Grammatik entscheidend ist, sondern dass Kinder durchaus eigenaktiv daran beteiligt sind, indem sie beispielsweise die Sprache ihrer Umgebung verwerten (vgl. DANNENBAUER 2002, S. 105ff.).

### **3.9.1 Eine deskriptive Skizze des frühen Grammatikerwerbs**

Bei einer deskriptiven Beschreibung des Grammatikerwerbs gibt es einige Schwächen, denen man sich bewusst sein muss. Sie wird „von außen“ vorgenommen und versucht charakteristische Entwicklungsmuster aufzuzeigen. Dennoch kann sie nicht den Anspruch erheben, aus der Kindersprache abgeleitet zu sein. Zudem ist es möglich, dass bei einer Beschreibung durch grammatische Kategorien semantische Rollenunterschiede nicht mehr erkennbar sind. Hierzu ein Beispiel. Die Äußerung „hier reintun“ besteht aus einem Lokativ und einer Aktion. „noch mal lesen“ dagegen aus einer Rekurrenz und einer Aktion. Die Beschreibung durch grammatische Kategorien, von denen man sich nicht einig ist, ob Kinder vor einem Alter von 2 ½ Jahren schon über sie verfügen, würde aber beides Mal Adverbial und Verb lauten (vgl. DANNENBAUER 2002, S. 109f.).

Im Folgenden soll nun anhand der von CLAHSSEN<sup>12</sup> entworfenen Phasen ein Überblick über den Erwerb der Grammatik gegeben werden.

*Phase I: Vorläufer zur Syntax (ca. 1;0 - 1;6)*

In dieser Phase drücken Kinder Satzbedeutungen mit Hilfe von Einwortäußerungen aus. Zwar zeigen sich Ansätze von kombinatorischem Sprechen, doch kann noch nicht von einer Syntax gesprochen werden. Deiktische Elemente, Nomen und Verbpartikel kommen vor, sowie das Negationselement „nein“. Fragen werden durch Intonation gekennzeichnet. Gegen Ende der Phase sind Kinder in der Lage in entsprechenden Situationen Einwortäußerungen mehrfach zu wiederholen oder verschiedenen Einwortäußerungen mit einem deutlichen Intonationseinschnitt nacheinander zu produzieren. Auch verwenden manche von ihnen selbst erfundene, in ihrer Aussprache stabile „Platzhalter“ (DANNENBAUER 2002, S. 110), an dessen Stelle ein bedeutungshaltiges Wort treten kann.

*Phase II: Erwerb des syntaktischen Prinzips (ca. 1;6 – 2;0)*

In dieser Phase treten hauptsächlich Zweiwortäußerungen auf. Man kann sagen, dass nun die eigentliche syntaktische Entwicklung beginnt, denn Wörter werden eigenständig miteinander kombiniert. Dabei werden vorwiegend Inhaltswörter gebraucht, Funktionswörter kommen kaum vor und werden meistens ausgelassen. Die Wortstellung ist bei allen Wortarten variabel und es können alle Kombinationen vorkommen. Verbelemente können zwar an erster oder zweiter Stelle stehen, treten aber bevorzugt am Satzende auf. Als Verbflexive werden Stammformen, Infinitive und Flexiv-t benutzt. Das Negationselement „nicht“ wird verwendet.

*Phase III: Vorläufer der einzelsprachlichen Grammatik (ca. 2;0 – 2;6)*

Die durchschnittliche Äußerungslänge steigt deutlich an und Mehrwortäußerungen dominieren. Es zeigen sich Beachtungen einiger syntaktischer Regeln. So werden verbale Elemente meist in Zweit- oder Endstellung verwendet. Zudem erweitert sich ihr Umfang um Modalverben, Kopulae und Auxiliare und das Verbflexiv -e. Ist ein Subjekt vorhanden, so steht es vor dem Verb. Es kommt jedoch weiterhin zu Auslassungen desselben, wie zu der von Verben, Präpositionen, Auxiliaren und Kopulae.

---

<sup>12</sup> In Anlehnung an: Singer, Kristina (2006/2007): „Sprachwissenschaftliche Grundlagen und Spracherwerbsprozesse: Grammatik.“ Unveröffentlichte Seminarunterlagen.



Es zeigt sich in dieser Phase zudem ein Anstieg an korrekt verwendeten Verbflexiven, d.h. die Subjekt-Verb Kongruenz ist öfter korrekt.

*Phase IV: Erwerb einzelsprachlicher syntaktischer Besonderheiten (ca. 3;0 – 3;6 Jahre)*

Das Kongruenzsystem sowie die Form des einfachen Hauptsatzes können nun als erworben gelten. Die Kinder können nun zwischen finiten und infiniten Verben unterscheiden und diese im Satz korrekt verwenden und platzieren. Zusammengesetzte Verben werden getrennt. Generell werden die Satzkonstruktionen variabler und vielfältiger. Bei Imperativen wird das Verb an die erste Stelle gestellt und ebenso bei Fragen wird die Inversion von Subjekt und Verb vorgenommen. Auch der Neuerwerb des Verbflexivs –st fällt unter die 4. Phase. Des Weiteren gebrauchen Kinder auch andere Verbflexive jetzt meist richtig zur Markierung der Subjekt–Verb–Kongruenz. Das Kasusystem betreffend werden Nominativformen verwendet, die auch auf Akkusativ –und Dativkontexte übertragen werden. Auslassungen obligatorischer Elemente in Hauptsätzen sind in dieser Phase nur noch selten zu verzeichnen.

*Phase V: Komplexe Sätze (ca. 3;6 – 4;0)*

Hier treten nun erstmals zusammengesetzte Sätze auf, die aus mehreren Teilsätzen bestehen. Bezeichnend ist, dass in den Nebensätzen kaum Wortstellungsfehler auftreten. Allerdings kann es in ihnen noch zu Auslassungen von Subjekt oder Verb kommen.

Am Anfang der 5. Phase verwenden Kinder Akkusativformen meist korrekt, übergeneralisieren sie jedoch noch auf Dativkontexte. Am Ende der Phase nutzen sie diese allerdings auch in den Kontexten, die es erfordern. Auch das Negationselement wird in der korrekten Stellung gebraucht.

An dieser Stelle möchte ich nochmals anmerken, dass in der dargelegten Beschreibung der charakteristischen Zwischenschritte beim Grammatikerwerb den individuellen Variationen einzelner Kinder wie Lernstil oder Lerntempo nicht Rechnung getragen wird. Daher sind auch die Altersangaben als grobe Richtwerte zu verstehen.

### **3.9.2 Ansätze zur Erklärung des Grammatikerwerbs**

Zur Erklärung des Grammatikerwerbs bestehen viele Ansätze. Dennoch gibt es keine allgemein akzeptierte Theorie, welche das hochkomplexe Geschehen umfassend

darstellen könnte. Im Folgenden möchte ich einige der wichtigsten Richtungen der Erklärungsversuche aufzeigen.

Vertreter der *behavioristischen Sicht* wie z.B. SKINNER richten ihre Aufmerksamkeit nur auf das von außen beobachtbare Verhalten, ohne das Innenleben des Kindes mit zu berücksichtigen. Sie gehen davon aus, dass jedes Verhalten gelernt wird, weshalb Sprache durch Assoziation, Imitation und Verstärkung erworben wird (FÜSSENICH 2005).

Diese Sichtweise wurde beispielsweise von CHOMSKY stark kritisiert, da das Sprachverhalten von Kindern nicht aufgrund von Stimuli der Umgebung vorhergesagt werden kann. Spontane Äußerungen können durch diese Theorie nicht erklärt werden. Darüber hinaus muss auch die Bedeutung von Imitationen kritisch gesehen werden. Kinder ahmen kaum grammatische Äußerungen nach, sondern Wörter, und zwar solche, die ihnen bekannt sind und die bald in ihrem Sprachgebrauch auftauchen oder seit kurzem bereits von ihnen gebraucht werden.

Kinder erlernen auch keine Einzeläußerungen von Sprache, sondern sie erwerben die Regeln, welche den Äußerungen zugrunde liegen. Dies geschieht in drei Schritten:

1. *Induktion*: Sie filtern aus der Sprache, die sie hören, grammatikalische Regelmäßigkeiten heraus.
2. *Generalisierung*: Diese Regeln dehnen sie auf alle gleichartigen Fälle aus und bilden Hypothesen.
3. *Erprobung*: Sie bringen selbst Sätze nach den entsprechenden Regeln hervor und überprüfen so ihre Hypothesen. (ebd.)

Der behavioristische Ansatz ist abzugrenzen vom *Nativismus*. Danach ist der Erwerb der Grammatik, für den ein sehr beschränkter Dateninput zur Verfügung steht, nur dann erklärbar, wenn das Kind von vornherein über angeborenes, universalgrammatisches Wissen verfügt. Ein wichtiger Vertreter dieser Richtung ist CHOMSKY. Dieser unterscheidet zunächst zwischen der *Kompetenz* und der *Performanz*. Unter Kompetenz (Sprachfähigkeit) versteht er „intuitives Wissen einer Menge von Regeln und Prinzipien, über die ein/e Sprecher/in verfügt.“ (ebd.)

Die Performanz oder Sprachverwendung ist dagegen der „aktuelle Sprachgebrauch in konkreten Situationen.“ (ebd.) Wichtig ist dabei, dass sie nicht die grammatischen Fähigkeiten eines Kindes widerspiegelt.

Die Sprachentwicklung wird im Nativismus als ein biologisch vorprogrammierter Reifungsprozess angesehen. Es liegt die Vorstellung zugrunde, dass alle menschlichen Sprachen sprachliche Universalien – also gemeinsame Strukturmerkmale auf einer abstrakten Ebene – aufweisen.

Die Sprache selbst hat eine hierarchische Struktur, was bedeutet, dass Wörter sich zu Einheiten zusammenfassen lassen. Zudem sind auch Oberflächen- und Tiefenstrukturen vorhanden. CHOMSKY hebt des Weiteren die Kreativität der Sprache hervor, also die Fähigkeit, „[...] aus einer begrenzten Anzahl von Wörtern unbegrenzt viele Sätze zu verstehen und zu äußern.“ (ebd.)

Der Erwerb der Struktur der Sprache verläuft nach CHOMSKY mit Hilfe des LAD (Language Acquisition Device). Diese Spracherwerbsvorrichtung besteht aus drei Teilen.

1. Das *Hypothesenbildungsverfahren*. Kinder entdecken in der Sprache ihrer Umwelt regelmäßig wiederkehrende Muster, über deren zugrunde liegende Regeln sie sich dann Hypothesen bilden.
2. *Sprachliche Universalien*. Mit diesen ist das Kind nach CHOMSKY ausgestattet und weiß durch sie, wie Sprache beschaffen ist. Dabei gibt es zwei Arten von Universalien. Die *substantiellen*, welche allen Sprachen gemein sind, und die *formalen*, welche die Form der Sprache ebenso betreffen wie den Charakter der Regeln und die Art, wie sie verbunden werden.
3. Das *Hypothesenbewertungsverfahren*. Zum Teil werden Kinder damit konfrontiert, dass verschiedene Hypothesen eine Regel erklären können. Dieses Verfahren hilft das Problem zu lösen, denn eine Grammatik wird dabei gegen die andere abgewogen, wobei vom Kind dann die gewählt wird, welche am leistungsvollsten ist.

Einen weiteren Ansatz stellt die *kognitionstheoretische Sicht vom Spracherwerb* dar. Allgemeinen kognitiven Lern – und Erkenntnisprozessen spielen dabei eine wichtige Rolle. Nach DANNENBAUER (2002, S. 114)

„[...] leistet ein Kind die Segmentierung des Sprachinputs, die Identifizierung und Kategorisierung von Einheiten, die Generalisierung von Merkmalen und Prinzipien als ein eigenaktives Wesen mit den geistigen Mitteln, die ihm auf seiner jeweiligen Entwicklungsstufe auch zum Erwerb von Wissen und Fertigkeiten in anderen Bereichen zur Verfügung stehen.“ (ebd.)

Dabei kommt auch der engen Wechselbeziehung zwischen sprachlicher und kognitiver Entwicklung eine große Bedeutung zu. Wichtige Anstöße hierfür kamen von PIAGET. Auch er sieht das Erkennen als eine aktive Tätigkeit des Menschen an. Innere Strukturen befähigen den Menschen dazu, mit Umweltreizen in Beziehung zu treten und sie zu erkennen. Auf Grundlage dieser Ansatzpunkte verläuft die Entwicklung nach PIAGET in drei Stufen. Die der sensomotorischen Operationen, die Stufe der konkreten Denkopoperationen und die Stufe der formalen Denkopoperationen. Diese sollen an dieser Stelle allerdings nicht näher ausgeführt werden. Vielmehr soll es darum gehen, welche Rolle der Spracherwerb in diesem Entwicklungsmodell spielt. So können Kinder komplexe Sätze wie z.B. mit den Konjunktionen „bevor“ und „nachdem“, in denen die Ereignisse umgekehrt ihrer tatsächlichen Abfolge genannt werden, auch erst dann korrekt interpretieren, wenn sie auch die Stufe erreicht haben, auf der die Reversibilität des Denkens möglich ist. Ebenso bilden Kinder erst dann Symbole aus, wenn Operationen internalisiert werden (vgl. FÜSSENICH 2005). DANNENBAUER (2002, S. 114) warnt jedoch davor, den Stadien der Denkentwicklung und der der Sprache eine absolute Synchronie zu unterstellen.

Der neuste Ansatz ist der der *interaktionistischen Sicht* auf den Spracherwerb. Hierbei werden in den pragmatischen Funktionen sowie den interaktionalen Bedingungen des sprachlichen Austausches die eigentlichen Triebkräfte des Grammatikerwerbs gesehen. Diese pragmatischen Fähigkeiten werden im Dialog erworben, vor allem durch das Lösen von Problemen durch Kommunikation im Dialog. Wie in Kapitel 3.7 erwähnt, ist der Erwachsene also nicht nur Modell für das Kind, sondern er spielt eine aktive Rolle beim Spracherwerb des Kindes. Es bedarf seiner grundsätzlichen Bereitschaft, den Äußerungen des Kindes eine kommunikative Absicht zu unterstellen und bereit zu sein, mit ihm zu kommunizieren. So kann man den Spracherwerb nach BRUNER (1981, S. 22, zitiert nach FÜSSENICH 2005) nicht als einen „Soloausflug des Kindes“ sehen, sondern es handelt sich um

„[...] eine Transaktion, die einen aktiven Sprachschüler und einen ebenso aktiven Sprachlehrer voraussetzt.“ (ebd.)

BRUNER (1987) nimmt an, dass sich das Kind schon kommunikativ verständigen kann, bevor es überhaupt spricht. Daher setzen Behaviorismus und Nativismus in seinen Augen auch zu spät an, nämlich erst wenn das Kind seine ersten Worte äußert. Seiner Meinung nach gibt es ein Hilffsystem für den Spracherwerb. Dieses formt die

Interaktion der Menschen so, dass es dem Kind möglich ist die Verwendung der Sprache zu lernen. Dabei muss es mit den Sprecher der Sprache in den Dialog treten. Hier wird auch wieder die Bedeutung des vorsprachlichen kommunikativen Handelns zwischen Kind und Bezugsperson betont, denn es bildet den Ausgangspunkt für die sprachliche Entwicklung. (vgl. ebd.) Dabei ist es vor allem bedeutsam, dass die Bezugspersonen ihre Sprache an die Fähigkeiten des Kindes anpassen. Dafür bietet die Mutter-Kind-Interaktion ein gutes Beispiel, da hier Interaktionsstrategien angewendet werden, die sprachliches Lernen motivieren und auf das Entwicklungsniveau des Kindes abgestimmt sind. Auch wenn es wie nicht die Hauptfunktion dieser Art der Interaktion ist, die vor allem emotionale Nähe schafft, so beeinflusst sie doch wesentlich das grammatische Lernen. Dem Kind wird somit ein vielfach aufbereiteter Input angeboten, durch den es grammatische Strukturen entdecken kann. Die genaue Abstimmung auf die kindlichen Fähigkeiten ist BRUNER (1987) zu folge nur in Formaten möglich, da das Kind mit seinen noch eingeschränkten Fähigkeiten dem Handlungsverlauf folgen kann. In diesen routinemäßigen Abläufen erkennt BRUNER (ebd.) das Hilffsystem LASS (= Language Acquisition Support System) des Erwerbs von Sprache.

Diese Sicht auf den Spracherwerb kommt zu dem unbestreitbaren Fazit, dass Spracherwerb ohne Interaktion nicht möglich ist.

### **3.9.3 Mögliche Störungen beim Grammatikerwerb**

Im Folgenden beziehe ich mich auf die Ausführungen von DANNENBAUER (2002, S. 119ff.).

Der Erwerb der Sprachebene der Grammatik kann bei Kindern mit Schwierigkeiten verspätet oder inkonstant verlaufen. Ferner kommt es oftmals zu einer Beschränkung auf wenige Satztypen. Wann die Störung beginnt, kann kaum genau festgelegt werden. Allerdings treten in den meisten Fällen schon Schwierigkeiten auf, bevor Kinder anfangen Wörter zu kombinieren. Dabei ist ihr Lautinventar sehr begrenzt. Auch der Erwerb des Wortschatzes kann dadurch beeinträchtigt werden und er bleibt deshalb lange Zeit von geringem Umfang. In der weiteren Entwicklung kommt es teilweise zu vergleichbaren Stellungsmustern wie bei Kindern mit normalem Erwerbsverlauf, allerdings tauchen diese später auf und die Äußerungsstrukturen sind nicht so variabel. Zudem kann es vorkommen, dass die Kinder zwar in einem Bereich Fortschritte machen, in anderen aber stagnieren. Generell ist die Sprache sehr inkonsistent, d.h.

manche Äußerungen sind völlig korrekt und Fehler tauchen nicht immer in gleicher Weise auf. Meistens weisen Kinder mit Problemen auf der grammatischen Ebene eine große Diskrepanz zwischen sprachlichen und nicht-sprachlichen Fähigkeiten auf. Obwohl sie keine homogene Gruppe darstellen, gibt es bei Störungen im grammatischen Bereich einige, welche besonders zahlreich zu finden sind. Dazu gehören die Verbendstellung, das Verwenden der Verneinung am Satzende und verschiedene Auslassungen. Auch die Auflösung zusammengesetzter Verben ist ein häufiges Problem.

Darüber hinaus kommt es zu Auslassungen von obligatorischen Elementen wie Wortarten und Satzgliedern, die fehlende Subjekt–Verb–Kongruenz, fehlende Inversion bei Fragen, die Verwendung falscher Artikel oder Probleme mit dem Kasus. Ferner bleibt die Variabilität der Äußerungsstrukturen eingeschränkt und die Kinder haben Probleme mit morphologischen Formen. Zudem kann das Sprachverständnis beeinträchtigt sein.

#### **3.9.4 Mögliche Schwierigkeiten mehrsprachiger Kinder**

Es gibt bis heute sehr wenige Untersuchungen zu den spezifischen Problemen mehrsprachiger Kinder beim Erwerb der Grammatik. Allerdings zeichnet sich ab, dass sie in der Regel eher selten Probleme bei der Verbstellung haben. Größere Schwierigkeiten bereitet ihnen meist der Erwerb der Artikel. Hier sind vor allem die bestimmten Artikel betroffen. Viele mehrsprachige Kinder verwenden eher die unbestimmten Artikel oder lassen sie ganz aus. Auch Probleme mit dem Kasus sind häufig zu beobachten.

Schwierig wird es vor allem dann, wenn Kinder sowohl auf der Ebene der Grammatik als auch der Semantik Probleme haben, da ihre Äußerungen dann z.T. kaum verständlich sind (vgl. FÜSSENICH 2008, S. 3f.).

### **3.10 Diagnostische Möglichkeiten**

#### **3.10.1 Kriterien und Anforderungen an die Diagnostik**

Die Diagnostik dient dazu, Ziele für die Sprachtherapie oder Förderung eines Kindes festzulegen. Es geht darum herauszufinden, wo die Fähigkeiten und Schwierigkeiten eines Kindes liegen. Dazu bieten sich folgende Leitfragen nach DEHN (2007, zitiert nach FÜSSENICH & GEISEL 2008, S. 4) an.

1. Was können Kinder?
2. Was müssen sie noch lernen?
3. Was brauchen sie als Nächstes?
4. Was wollen sie als Nächstes lernen?

Es sollen verstärkt die Fähigkeiten des Kindes in den Blick genommen und beachtet werden, welcher Entwicklungsschritt als nächstes folgen könnte. Dabei ist es wichtig, alle Sprachebenen zu überprüfen. Ein geeignetes Vorgehen ist dabei die Verwendung freier Sprachproben<sup>13</sup> des Kindes in unterschiedlichen Situationen. Die Verschiedenheit der Situationen ist deshalb wichtig, weil je nach Zusammenhang andere sprachliche Anforderungen an das Kind gestellt werden. Bei diesem Vorgehen entsteht zum einen keine künstliche Testsituation, sondern eine Berücksichtigung der Sprache des Kindes wird möglich. Zum anderen werden nicht nur isolierte Einzelwörter abgeprüft, wie dies bei vielen standardisierten Testverfahren der Fall ist, sondern der Handlungskontext und die Informationszusammenhänge werden mit aufgenommen. DANNENBAUER (2002, S. 142) verdeutlicht die Rolle freier Sprachproben für Förderung und Therapie nochmals, in dem er anmerkt: „Die wichtigste Informationsquelle für diesen Zweck<sup>14</sup> ist die spontane Sprache, die das Kind unter natürlichen Bedingungen gebraucht.“ Des Weiteren führt DANNENBAUER (ebd. S. 143) das Argument an, dass Spontansprache ebenfalls Stagnationen und Retardierungen aufzeigt, welche weitere Lernfortschritte hemmen. Durch freie Sprachproben wird außerdem die Beziehung der Begriffe zur Wirklichkeit des Kindes deutlich. Des Weiteren berücksichtigen freie Sprachproben vielmehr die dahinter stehende Entwicklung des Kindes als standardisierte Testverfahren dies könnten.

Ebenso ist diesbezüglich entscheidend, auf welcher Sprachebene die Förderung ansetzen soll. HACKER (2002, S.47f.) führt einige Aspekte zur Auswahl von Therapiezielen an. Dazu gehören die Berücksichtigung der Phasen des normalen Erwerbs, der Einbezug der Fähigkeiten des Kindes, die Auswirkungen auf die Verständlichkeit sowie die Frage, ob und in welcher Form ein Kind schon Ansätze zeigt, seine Fähigkeiten zu erweitern.

Bedeutsam für die Auswahl von Förderzielen und die Planung des Verlaufs der Förderung ist die Beachtung der „Zone der nächsten Entwicklung“ nach WYGOTSKI (1987). Er definiert diesen Begriff folgendermaßen: "Das Gebiet der noch nicht

---

<sup>13</sup> Bei freien Sprachproben wird die Spontansprache des Kindes aufgenommen.

<sup>14</sup> Der Zweck ist in diesem Fall die Erfassung der sprachlichen Voraussetzungen des Kindes.

ausgereiften, jedoch reifenden Prozesse ist die Zone der nächsten Entwicklung des Kindes". (ebd., S. 83) Es geht also darum, nicht nur zu beobachten, über welche Fähigkeiten das Kind im Moment verfügt, sondern auch zu überlegen, welche Entwicklungsschritte als nächstes anstehen. Wird es gerade in diesen gezielt gefördert, so kann es in seiner Entwicklung schneller voranschreiten.

### **3.10.2 Diagnostik semantischer Fähigkeiten**

Zunächst stellt sich hierbei die Frage, welche Bereiche durch eine Diagnostik auf der Ebene des Bedeutungserwerbs überhaupt überprüft werden sollen. Dazu gibt es verschiedene Meinungen. LEWANDOWSKI (1979, S. 375) weist vor allem der Wortschatzerweiterung sowie der Präzisierung von Wortbedeutungen, dem Aufbau und Ausbau assoziativer Felder und der Erfahrung und Erfassung semantischer und logischer Relationen eine große Bedeutung zu. AUGST et al. (1977, zitiert nach FÜSSENICH 1987, S.114) legt dagegen den Schwerpunkt auf die Fähigkeit, aus Lexemen neue Wörter zu bilden. Für NEUMANN (1980, zitiert nach FÜSSENICH 1984, S. 114) ist vor allem die Überprüfung des aktiven und des passiven Wortschatzes wichtig.

FÜSSENICH (ebd.) dagegen betont bei der Diagnostik auf der Ebene der Semantik zwei Fragestellungen, welche in den Blick genommen werden müssen, um die Fähigkeiten und Schwierigkeiten eines Kindes zu erfassen.

1. Wie verhalten sich sprachentwicklungsgestörte Kinder, wenn sie ein Wort nicht kennen?
2. Sind sprachentwicklungsgestörte Kinder in der Lage, im aktuellen Handlungsgeschehen ihre semantischen Fähigkeiten zu erweitern?

Das heißt eine Diagnostik auf der Ebene des Bedeutungserwerbs umfasst weit mehr als die Überprüfung des Wortschatzumfangs. Vielmehr stehen die Strategien der Kinder im Mittelpunkt, mit denen sie ihren Wortschatz erweitern.

Um die Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb festzustellen, wird häufig eine Überprüfung des Wortschatzes durchgeführt. Dazu werden in den meisten Fällen Wortschatztests verwendet. Allerdings stehen sie in der Kritik, theoretisch und auch methodologisch Unzulänglichkeiten aufzuweisen. Nach KEGEL (1974, zitiert nach FÜSSENICH 1984, S. 115) stellt beispielsweise schon das Erstellen einer repräsentativen Stichprobe des kindlichen Wortschatzes ein Problem dar, da dieser nur teilweise bekannt ist. Ebenso verlangen die Aufgaben in Wortschatztest, welche eigentlich das



gleiche Überprüfen wollen, vom Kind unterschiedliche kognitive Fähigkeiten (vgl. WYGOTSKI 1974, S. 104).

Auf weitere Kritikpunkte werde ich aus Platzgründen nicht eingehen, da ich, wie oben ausgeführt, freie Sprachproben für die Diagnostik generell als geeigneter ansehe als Testverfahren im Allgemeinen und in meiner praktischen Tätigkeit daher auch nicht auf Wortschatztests zurückgreifen werde.

#### *Beobachtungsbogen für die Diagnostik auf der Ebene der Semantik*

Beim Aufbau semantischer Felder gibt es zwischen Kindern Gleichheiten, aber auch individuelle Unterschiede. So beziehen sich z.B. die ersten Referenzbezüge eines Kindes auf seine unmittelbare Umgebung und die darin vorkommenden Personen und Gegenstände. Allerdings spielt auch die individuelle Lebenssituation des Kindes, ebenso wie seine Interessen und die seiner Bezugspersonen eine Rolle. Daher ist es wichtig, trotz der Orientierung an für alle Kinder bedeutsamen Inhalten bei der Überprüfung des Bedeutungserwerbs auch festzustellen, was für dieses bestimmte Kind bedeutsam ist.

Fähigkeiten und Schwierigkeiten auf dieser Ebene zeigen sich dadurch, welchen Umfang der Wortschatz hat und auf welche Art und Weise diese Wörter verwendet werden. Um dies herauszufinden, ist es wichtig sich auf das Kind und seine Welt einzulassen und zu beobachten, inwieweit es seine alltäglichen Handlungen versprachlicht bzw. in der Lage ist, sie sprachlich zu begleiten. Von großer Bedeutung ist es dabei auch auszumachen, wie ein Kind sich verhält, wenn es etwas nicht benennen kann, ihm also sprachliches Wissen fehlt. Auch Probleme mit dem Sprachverständnis dürfen nicht außer Acht gelassen werden. Es ist hierfür nötig, das Kind nicht nur in einer einzigen Situation, sondern in verschiedenen zu beobachten, um seine Fähigkeiten und Schwierigkeiten zu erfassen. Darüber hinaus sollte festgestellt werden, wie das Kind Klassifizierungen vornimmt und seinen Alltag sprachlich – kognitiv strukturieren.

FÜSSENICH (2002, S. 89) stellte für die Beobachtung von Kindern folgende Anhaltspunkte zusammen:

1. Rückgriff auf Verständigungsmöglichkeiten aus der vorsprachlichen Kommunikation
2. Vermeidungsstrategien
  - 2.1 Schweigen
  - 2.2 Ausweichendes Verhalten
  - 2.3 Ausweichende Antworten
  - 2.4 Antworten mit Ganzheiten
3. Ersetzungen von Wörtern durch
  - allgemeine unspezifische Oberbegriffe
  - andere Wörter aus dem selben semantischen Feld
  - lautlich ähnliche Wörter
  - andere Wörter
  - Umschreibungen
  - Rückgriff auf Form und Aussehen
  - Rückgriff auf Funktion und Situation
4. Keine Fragen nach Bedeutungen und ihren Unterschieden
5. Fragen nach Bedeutungen und ihren Unterschieden
6. Korrekturen
  - 6.1 Selbstkorrekturen
  - 6.2 Hörerinitiierte Korrekturen
  - 6.3 Übernahme von Fremdkorrekturen
7. Eigenschöpfungen
8. Definitionen

Die Punkte 5 bis 8 beschreiben dabei Verhaltensweisen von Kindern, bei welchen der Entwicklungsverlauf normal ist. Auf die anderen möchte ich an dieser Stelle kurz eingehen. Dazu beziehe ich mich auf die Ausführungen von FÜSSENICH (2002, S. 89ff.).

*Rückgriff auf Verständigungsmöglichkeiten aus der vorsprachlichen Kommunikation*

Kinder mit Schwierigkeiten auf der Ebene der Semantik stellen oftmals Referenzbezüge her, indem sie Zeigen oder/und deiktische Ausdrücke verwenden. Natürlich gibt es Situationen, in denen dies ausreicht, um die Kommunikation mit dem

Interaktionspartner aufrecht zu erhalten. Hier geht es jedoch um solche Situationen in denen sich zeigt, dass der Rückgriff auf die oben genannten Verständigungsmöglichkeiten nahezu die einzige Möglichkeit für das Kind ist, sich auf Unbekanntes zu beziehen. Meist wird das Verhalten bei Nachfragen durch den Kommunikationspartner erneut gezeigt. Dies macht deutlich, dass es auf einem Verhalten einer früheren Entwicklungsstufe verharrt und nicht aktiv an der Erweiterung seines Lexikons arbeitet.

#### *Vermeidungsstrategien*

Eine mögliche Form des Vermeidungsverhaltens ist das Schweigen, wenn ein Begriff nicht benannt werden kann. Auch ausweichendes Verhalten kommt vor. Hierbei entziehen sich Kinder Situationen, welche für sie sprachlich nicht zu bewältigen sind. Zudem tritt das ausweichende Antworten oder auch das Antworten in Ganzheiten wie z.B. „un das alles“ (ebd., S. 90) auf. Manche Kinder behelfen sich auch mit unpräzisen Formulierungen wie „Da muss man so und so machen“ (ebd.). Diese Vermeidungsstrategien hindern Kinder an der Erweiterung ihres Lexikons.

#### *Ersetzungen von Wörtern*

Dieses Verhalten ist auch bei normal entwickelten Kindern zu beobachten. Kinder mit Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb kommen allerdings kaum über diese Stufe hinaus. So setzen sie z.B. allgemeine unspezifische Oberbegriffe ein, wie Schuh für Sandale, Stiefel usw., verwenden Wörter aus demselben semantischen Feld oder benutzen lautlich ähnliche Wörter als Ersatz. Ersetzungen können aber auch durch ganz andere Wörter stattfinden.

Nach NELSON (zitiert nach FÜSSENICH 2002, S. 91) bildet sich die Wortbedeutung erst dann, wenn sich eine nicht-sprachliche Erkenntnis des Objekts gebildet hat. Diese Erkenntnis ist bei vielen Kindern mit semantischen Schwierigkeiten vorhanden, „[...] doch fehlen ihnen die sprachlichen Kategorien, sie zu benennen.“ (ebd.). In diesem Fall greifen sie auf Umschreibungen durch Form und Aussehen oder Funktion und Situation zurück.

#### *Keine Fragen nach Bedeutungen und ihren Unterschieden*

Kinder teilen hierbei nicht mit, wenn ihnen etwas unbekannt ist.

Durch all diese Strategien kann z.T. der Eindruck entstehen, das Kind wüsste viel mehr, als tatsächlich der Fall ist. Daher ist eine genaue Beobachtung anhand dieser Anhaltspunkte zu empfehlen. Zur praktischen Anwendung eignen sich der Beobachtungsbogen zur Erweiterung sprachlich-kognitiver Fähigkeiten sowie der Beobachtungsbogen „Keine Erweiterung sprachlich-kognitive Fähigkeiten“ nach FÜSSENICH & GEISEL (2008, S. 55ff.) welche auf diesen Beobachtungsfragen basieren.

Zur Überprüfung des Sprachverständnisses rät FÜSSENICH (2002, S. 92), Beobachtungen im Spiel oder gemeinsamen Handlungszusammenhängen durchzuführen. Dabei kann leicht festgestellt werden, ob das Kind sprachliche Aufforderungen versteht und handelnd umsetzen kann. Zudem geschieht dies in einer für das Kind alltäglichen Situation und nicht im Rahmen eines verunsichernden Testes, dessen Aufforderungen oft künstlichen Charakter aufweisen. Es lässt sich ebenfalls gut erkennen, ob ein Kind sich beispielsweise Situationen mit bestimmten sprachlichen Anforderungen entzieht.

Eine Übersicht über diagnostisches Vorgehen bei Wortfindungsstörungen stellt KOLONKO (1998, S. 259, zitiert nach FÜSSENICH 2002, S. 93) zusammen. Hierzu zählen:

- Inkonsistente Verwendung des Zielworts
- Fragen nach Bezeichnungen
- Pausen, stockende Sprache
- Füllfloskeln und andere Einfügungen
- Satzabbrüche und Umformulierungen
- Antworten in Ganzheiten und Passepartout-Wörter
- Ersetzungen und Umschreibungen
- Vermeidung und ausweichende Antworten

### **3.10.3 Diagnostik grammatischer Fähigkeiten**

Für die Diagnostik im Bereich der Grammatik bietet es sich ebenso an, mit freien Sprachproben aus verschiedenen Situationen zu arbeiten. Dabei sollten Zielstrukturen zu den Äußerungen des Kindes erstellt werden, d.h. der Äußerung des Kindes wird die vermutete korrekte Struktur gegenübergestellt. Sowohl die Syntax, als auch die Morphologie müssen bei der Diagnostik berücksichtigt werden. Eine gute Orientierung

stellt dabei das Raster zur Diagnostik im Bereich der Grammatik nach FÜSSENICH<sup>15</sup> dar, welches ich im Folgenden kurz skizzieren möchte. Dabei werden die Äußerungen des Kindes wie oben beschrieben erfasst und auf folgende Aspekte untersucht:

Bei den syntaktischen Aspekten werden folgende Strukturen überprüft:

- Die Verbstellung in Aussagesätzen
- Die Verbstellung bei Fragen
- Die Verbstellung bei Imperativen
- Die Auflösung zusammengesetzter Verben
- Die Verneinung
- Ausgewählte Satzglieder wie Subjekt, Prädikat, Akkusativ Objekt, Dativobjekt, Präpositionales Objekt
- Satzgefüge und Satzreihen

Bei den morphologischen Aspekten:

- Die Subjekt – Verb – Kongruenz bei den verschiedenen Personen
- Überprüfung der Wortarten Vollverben, zusammengesetzte Verben, Kopulae, Modalverben, Auxiliare, zusammengesetzte Zeitformen, Artikel, Pronomen, Präpositionen, Adjektive, Adverbien, Konjunktionen, Nomen
- Der Genus
- Der Kasus
- Die Singular – Plural – Bildung
- Zusammengesetzte Zeiten

Durch dieses Raster ergibt sich ein guter Überblick über die Fähigkeiten und Schwierigkeiten des Kindes. Zudem können Aussagen über die nächsten Entwicklungsschritte und das Vorgehen bei der Förderung gemacht werden.

---

<sup>15</sup> Singer, Kristina (2006/2007): Sprachwissenschaftliche Grundlagen und Spracherwerbsprozesse: Grammatik. Unveröffentlichte Seminarunterlagen.

### 3.10.4 Diagnostik im Hinblick auf den Sprachgebrauch und die besonderen Bedürfnisse mehrsprachiger Kinder

#### *Nutzung von Sprachvergleichen*

Wie in Kapitel 3.4 dargestellt, ist es nicht angebracht, Schwierigkeiten in der Zweitsprache nur aufgrund eines negativen Transfers aus der Erstsprache anzunehmen. Dennoch erweisen sich Sprachvergleiche als sinnvoll, um zu sehen, ob es Bereiche gibt, in denen das Kind auf Strukturen aus der Erstsprache zurückgreift. Ein solcher Sprachvergleich soll hier am Beispiel der Sprachen Deutsch und Arabisch dargestellt werden, da die Erstsprache des Kindes, welches ich in meiner praktischen Tätigkeit begleitet habe, Arabisch ist.

	Deutsch	Arabisch
Schrift <sup>16</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Richtung von links nach rechts</li> <li>• Großschreibung am Satzanfang, bei Substantiven und Eigennamen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Richtung von rechts nach links</li> <li>• Keine Großschreibung</li> <li>• Keine Silbentrennung am Zeilenende</li> <li>• Jedes Graphem kann je nach Position verschiedene Formen haben (initial, medial, final im Wort oder isoliert)</li> <li>• Konsonantenschrift (Vokale werden nicht verschriftlicht)</li> </ul>
Artikel / Genus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Drei bestimmte Artikel: der (maskulin), die (feminin), das (neutrum); zwei unbestimmte Artikel: ein, eine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ein bestimmter Artikel: al. Wird für alle Wörter gebraucht</li> <li>• Artikel entfällt, wenn das Substantiv durch andere Ausdrucksmöglichkeiten definiert werden kann. (Das Haus meines Vaters = Haus Vaters)</li> <li>• Genusmarkierung am Ende des Wortes (maskulin oder feminin)</li> </ul>

<sup>16</sup> Julia ist zwar noch zu jung, um in ihrer Erstsprache alphabetisiert zu sein, dennoch ist es möglich, dass sie bereits Erfahrungen mit Lese- und Schreibrichtung gemacht hat. Daher sollen diese Unterschiede zwischen Deutsch und Arabisch hier aufgezeigt werden.

Alphabet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 26 Buchstaben</li> <li>• dazu kommen noch die Umlaute Ää, Öö, Üü</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 34 Buchstaben</li> <li>• davon 6 Vokale und 28 Konsonanten mit einer uns teilweise fremden Aussprache</li> <li>• Es gibt Hilfszeichen über oder unter den Buchstaben, um Vokale anzudeuten</li> <li>• Verdoppelungszeichen beschreibt die Betonung</li> </ul>
Numerus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Singular und Plural</li> <li>• Teilweise Veränderung des Wortstammes</li> <li>• 9 Pluralformen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Singular, Plural und Dual (steht für genau zwei Dinge) mit der Endung –ain</li> <li>• Ab der Anzahl 11 folgt das Substantiv im Singular (11 Kind)</li> </ul>
Kasus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veränderung durch Deklination</li> <li>• Nominativ (wer oder was?)</li> <li>• Genitiv (wessen?)</li> <li>• Dativ (wem oder was?)</li> <li>• Akkusativ (wen oder was?)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 Fälle</li> <li>• Dem deutschen Dativ entsprechen teilweise der arabische Genitiv, teilweise der arabische Akkusativ</li> <li>• Die Fälle werden durch die Endung gekennzeichnet</li> </ul>
Satzstellung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Subjekt – Prädikat – Objekt</li> <li>• Inversion bei Fragen</li> <li>• Adjektiv steht vor dem Substantiv</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjektiv steht nach dem Substantiv</li> </ul>
Pronomen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personalpronomen ich du (männlich) du (weiblich) er sie es wir ihr (dual, männlich und weiblich) ihr (plural, männlich) ihr (plural, weiblich) sie (dual, männlich und weiblich) sie (plural, männlich) sie (plural, weiblich)</li> <li>• Possessivpronomen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personalpronomen Ana Anta Anti Huwa Hiya --- nahnu antuma  antum antunna huma  hum hunna</li> <li>• Possessivpronomen als Suffixe des Substantives</li> <li>•</li> </ul>

Zeiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Präsens, Präteritum, Perfekt, Plusquamperfekt, Futur</li> <li>• Bildung teilweise mit Hilfsverb</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zwei Tempora : Perfekt und Imperfekt. Bedeutung ist aber nur aus dem Satz ersichtlich</li> <li>• Alle Tempora mit Hilfe von Präfixen und Suffixen vom Imperfekt abgeleitet</li> <li>• Perfekt: vergangenes Geschehen, unbezweifelbare Tatbestände, der Eintritt der Handlung, ein Geschehen, das zum Sprechzeitpunkt gültig ist, Schwur-, Wunsch- und Bedingungssätze</li> <li>• Imperfekt: einmalige Handlungen, ablaufendes Geschehen, Wiederholungen, Wiederholungen in der Vergangenheit</li> <li>• Futur: Präfix „s“ oder „saufa“ vor die Imperfekt Form</li> <li>• Passiv: wird ohne Hilfsverb und ohne Handelnden gebildet (Wie im deutschen „man“)</li> </ul>
Verben	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infinitiv: -en</li> <li>• „ist“ und „haben“ auch als Hilfsverben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• es gibt keinen Infinitiv, Grundform ist die 3.Pers.Sing.(männl.)</li> <li>• Es gibt keine zusammengesetzten oder trennbaren Verben</li> <li>• „ist“ und „haben“ gibt es nicht oder sie haben andere Funktion</li> </ul>
Schwierigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aussprache</li> <li>• Trennung zusammengesetzter Verben</li> <li>• Verwendung der Artikel</li> <li>• Satzbau</li> <li>• Schrift → Schreibrichtung und Verschriftlichung der Vokale</li> <li>• Deklination, da Fälle unterschiedlich</li> </ul>	

(FÜSSENICH 2006b)



### *Sprachgebrauch*

Nach JEUK (2005a, S. 6f.) ist dieser Aspekt der Diagnostik aus mehreren Gründen von großer Bedeutung. Zum einen bestehe die Gefahr sich einseitig auf die Fähigkeiten und Schwierigkeiten in der Zweitsprache zu konzentrieren und dadurch zu falschen Einschätzungen über die sprachlichen Fähigkeiten und Lernmöglichkeiten des Kindes zu gelangen, was durch eine Ermittlung des Sprachgebrauchs relativiert werden könne. Zum anderen erhalte man so einen Einblick in die vielfältigen Kompetenzen mehrsprachiger Kinder, welche dadurch geprägt seien, dass sie im Alltag mit mehreren Sprachen lebten und diese weiterentwickelten. Zudem ergibt sich die Möglichkeit, etwas über denkbare Probleme in der Erstsprache und auch über die Sprachlernmotivation des Kindes zu erfahren. Ein wichtiges Ziel ist es dementsprechend aufzuzeigen, welche Sprachentwicklungswege, Entwicklungsbeschränkungen und Potentiale ein mehrsprachiges Kind aufweist. Dazu gehören neben sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten eben genauso die Spracherfahrungen, welche es in seinem Alltag macht sowie seine lebensweltlichen Entwicklungsbedingungen. Daher „[...] ist das Wissen um den Sprachgebrauch des Kindes in den verschiedenen Sprachen und Kontexten [...]“ (JEUK 2005a, S. 6) ein wichtiger Teil bei der Beurteilung von Fähigkeiten und Schwierigkeiten des Kindes.

Folgende, von JEUK (2005a, S. 8) zusammengestellte Fragen, eignen sich meiner Meinung nach zur Erhebung des Sprachgebrauchs mehrsprachiger Kinder, da sie auf verschiedene Aspekte des Sprachgebrauchs eingehen sowie die emotionale Bedeutung der Sprache für das Kind miteinbeziehen.

### *Sprachbiographie*

1. Welches ist die Erstsprache des Kindes?
2. Seit wann lebt das Kind in Deutschland?
3. Seit wann spricht das Kind die Zweitsprache Deutsch?
4. Gibt es weitere Sprachen, die in der Familie gesprochen werden?
5. Hat das Kind in Deutschland einen Kindergarten besucht?
6. Berichten die Eltern von Auffälligkeiten im Erstspracherwerb?

### *Sprachgebrauch*

7. Welche Sprache ist die wichtigste Familiensprache?
8. In welcher Sprache spricht das Kind mit seinem Vater?

9. In welcher Sprache spricht das Kind mit seiner Mutter?
10. In welcher Sprache spricht das Kind mit seinen Geschwistern?
11. In welcher Sprache spricht das Kind mit seinen Freunden und Freundinnen?
12. Welche Sprache beherrscht das Kind (vermutlich) besser?
13. Besucht das Kind muttersprachlichen Unterricht?
14. Lernt (Kann) das Kind in der Erstsprache lesen und schreiben?
  - a. Vielleicht abgewandelt, ob es so Dinge wie Schreibrichtung etc. weiß...
15. Kann das Kind von einer Sprache in die andere umschalten?
16. Kann das Kind übersetzen?

#### *Emotionaler Zugang zu den Sprachen*

17. Welche Sprache spricht das Kind lieber? (Was sagt es selbst dazu?)
18. Wie reagiert das Kind, wenn es auf seine Erstsprache angesprochen wird?
19. Wie reagiert das Kind, wenn es in seiner Erstsprache angesprochen wird (z.B. einfache Floskeln wie „Guten Morgen“)
20. Kennt das Kind Lieder, Reime, Gedichte etc. in seiner Erstsprache?
21. Kann das Kind Auskunft über seine Herkunftssprache geben (z.B. in welchem Land/ welcher Gegend sie gesprochen wird)?
22. Nimmt das Kind in seiner Erstsprache von sich aus Kontakt zu anderen Kindern auf?
23. Betätigt sich das Kind bereitwillig als Helfer bei anderen Kindern mit derselben Erstsprache?

### 3.11 Sprachförderung

An dieser Stelle möchte ich betonen, dass die Förderung mehr- und einsprachiger Kinder nicht unterschiedlich verlaufen muss, sondern dass sie im Gegenteil auf den selben Prinzipien aufbaut. Darüber hinaus kommen bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern Aspekte wie Einbezug und Akzeptanz der Erstsprache hinzu, deren Bedeutung in Kapitel 3.5 beschrieben wurde. Zudem möchte ich die nachfolgend in diesem Kapitel beschriebenen Möglichkeiten der Förderung in Kapitel 4.6 mit den Möglichkeiten der Förderung durch Literacy verknüpfen, weswegen hier allgemeine Punkte zur semantischen und grammatischen Förderung dargestellt werden sollen. Diese sind auch für meine praktische Arbeit von Belang. Zunächst werde ich aber die Begriffe

Sprachförderung und Sprachtherapie voneinander abgrenzen und allgemeine Grundlagen einer Sprachförderung aufzeigen.

### **3.11.1 Sprachförderung versus Sprachtherapie**

Im Folgenden beziehe ich mich hauptsächlich auf DE LANGEN-MÜLLER, U. & MAIHACK, V. (o.J.).

Gerade heutzutage ist der Bedarf an sprachlicher Förderung ein vieldiskutiertes Thema. Doch häufig wird z.B. von Sprachtherapie gesprochen, wenn eigentlich Sprachförderung gemeint ist und umgekehrt. Hinter beiden Begriffen verbergen sich unterschiedliche Bedeutungen. Dabei ist ein Verständnis von Sprachförderung und Sprachtherapie als zwei Punkte auf einer Skala hilfreich. Die Übergänge von einem Punkt zum anderen sind dabei fließend und werden durch die Intensität und die Art der Maßnahmen, welche zur Förderung bzw. Therapie ergriffen werden, bestimmt.

Um ein Neben- und Miteinander von Förderung und Therapie zu erhalten, ist es wichtig die Begriffe nicht synonym zu verwenden, sondern ihre spezifischen Ausrichtungen zu kennen.

#### *Zum Begriff Sprachförderung*

Sprachförderung weist einen Bezug zu diagnostizierten sprachlichen Schwierigkeiten von Kindern aufweist. Sie hat deren Behebung zum Ziel. Allerdings werden oft alle sprachlichen Aktivitäten mit Kindern unter diesen Begriff gefasst. Dies zeigt, dass das Verständnis des Begriffs nicht einheitlich, sondern sehr facettenreich ist.

Sprachförderung stellt eine unspezifische Entwicklungsbegleitung für alle Kinder dar. Viele Strategien der Sprachförderung werden auch von Bezugspersonen intuitiv verwendet. So zählt zur Sprachförderung beispielsweise auch das Betrachten und Benennen von Bildern oder Gegenständen, die man sieht; Singen von Liedern und das Klatschen von Versen. Oftmals führen Einrichtungen Sprachförderung in Gruppen durch. Sie unterliegt den Regelungen der Bildungs- und Sozialpolitik.

Ein wichtiger Punkt ist, dass die Sprachförderung kein Heilmittel darstellt und ihr zwar meist ein Screening, aber keine Differenzial Diagnostik vorausgeht. In Kindergarten oder Elternhaus erfolgt sie dementsprechend auch nicht störungsspezifisch, denn gerade in der Gruppe kann sie nicht ausschließlich auf das Individuum bezogen sein. Daher kann sie eine Sprachtherapie auch nicht ersetzen.

Generell kann gesagt werden, dass Sprachförderung normalerweise von Geburt an und in natürlicher Kommunikation geschieht und dass sie eine Unterstützung für die gesunde Entwicklung darstellt. Gibt es bei einem Kind sprachliche Auffälligkeiten oder sonstige Gründe, weshalb ein erschwerter Spracherwerb vermutet wird, so kann Sprachförderung auch bewusst und systematisch im Sinne der Prävention eingesetzt werden. Dies kann laut IVEN (2007, S. 46) z.B. bei Kindern geschehen, welche in einem spracharmen, häuslichen Umfeld aufwachsen, oder welche bisher nur begrenzten Kontakt mit der deutschen Sprache hatten. Wenn aber Probleme unabhängig von der sprachlichen Quantität und Qualität auftauchen, so ist eine Sprachtherapie notwendig.

Die Aufgabe der Sprachförderung ist es vor allem therapeutische Prozesse zu begleiten und die erzielten Erfolge zu stabilisieren. Durchgeführt werden kann sie von allen Bezugspersonen des Kindes, d.h. den Eltern, Erziehern, Pädagogen und Sprachtherapeuten. Wie oben erwähnt, geschieht dies sogar meist ganz intuitiv. Allerdings können Maßnahmen umso wirkungsvoller angewendet werden, je mehr Aus-, Fort- und Weiterbildung die entsprechende Person erfahren hat. Vor allem IVEN (2007, S. 47) weist darauf hin, dass zu einer systematischen Sprachförderung genauso spezifische Kompetenzen notwendig sind, wie zur Durchführung einer Sprachtherapie. SCHMERR (2007, S. 18) kritisiert den Begriff der Sprachförderung und ist der Meinung, dass ein umfassender Begriff geeigneter wäre, welcher die drei Dimensionen Sprache, Bildung und Interkulturalität enthält. Er schlägt daher die Begriffe „sprachliche Bildung“ oder „Interkulturelle Sprachentwicklung“ vor.

Für das Vorgehen in dieser Arbeit ist es bedeutsam, dass Sprachförderung hier durchaus zielgerichtet geschieht und sich an den Fähigkeiten und Interessen des Kindes orientiert, also bei individuellen Stärken und Schwierigkeiten ansetzt. Zudem basiert sie auf der Grundlage einer Diagnostik durch freie Sprachproben und soll durch ausgewählte Maßnahmen die sprachliche Entwicklung des Kindes unterstützen und fördern. Sie wird in diesem Fall also bewusst und systematisch eingesetzt und ist daher vom Verständnis der Sprachförderung als Überbegriff für alle sprachlichen Aktivitäten mit Kindern abzugrenzen.

### *Zum Begriff Sprachtherapie*

Im Vergleich zur Sprachförderung ist die Sprachtherapie ein gesetzlich verankertes, spezifisches Heilmittel. Sie erfolgt bei Kindern, bei denen eine

Sprachentwicklungsverzögerung vorliegt oder die Gefahr einer solchen besteht. Die Sprachentwicklung kann dabei verzögert sein oder auch ungewöhnliche Entwicklungsprozesse aufweisen. Es können mehrere Sprachebenen betroffen sein (vgl. FÜSSENICH 2008, S.2), was die Entscheidung nötig macht, mit welcher Sprachebene bei der Therapie begonnen werden soll. Voraussetzungen für eine Sprachtherapie sind eine ärztliche Untersuchung, eine Heilmittelverordnung sowie eine gezielte Diagnostik. Auch Claudia IVEN (2007, S. 46) macht den Unterschied zwischen Kindern, welche eine Sprachförderung und denen, welche eine Sprachtherapie benötigen deutlich, indem sie schreibt:

„Das „nur“ in seiner Entwicklung aufgehaltene Kind kann von zusätzlichen Fördermaßnahmen profitieren, das sprachbehinderte Kind aber nicht: Es braucht spezialisierte, individuelle und professionelle Hilfe, und die Gefahr, wenn alle über einen Förderkamm geschoren werden, ist, dass das therapiebedürftige Kind auf der Strecke bleibt.“ (ebd.)

Zunächst wird das Sprachsystem des Kindes beschrieben, um dann eine Prognose über die nächste Entwicklungsstufe machen zu können. Es werden störungsspezifische Methoden angewandt, wobei hierfür keine reinen Übungshandlungen mehr benutzt werden, sondern an den individuellen Fähigkeiten und Interessen des Kindes angesetzt werden. Durch gezieltes Modellverhalten und andere kindgerechte und störungsspezifische Methoden, sollen Entwicklungsprozesse angestoßen und Umstrukturierungen im kindlichen Sprachsystem bewirkt werden. Sie sollte so früh wie möglich beginnen, damit auch natürliche Spracherwerbsmechanismen genutzt werden können. Die Durchführung einer Sprachtherapie erfolgt von Sprachtherapeuten oder Logopäden und bedeutet eine spezialisierte, individuelle und professionelle Hilfe. Im Gegensatz zur Sprachförderung werden die Kosten hier durch die Krankenkassen bzw. Krankenversicherung gedeckt.

Trotz dieses Versuchs einer Abgrenzung der beiden Begriffe ist es wichtig, sich darüber im Klaren zu sein, dass wir zur Zeit noch nicht genug über Therapienotwendigkeit und Sprachförderbedarf vor allem mehrsprachiger Kinder wissen um eine eindeutige Abgrenzung der beiden Bereiche leisten zu können. (vgl. FÜSSENICH 2007)

### **3.11.2 Kriterien und Anforderungen an die Sprachförderung**

Es ist wichtig, dass die Förderung möglichst früh ansetzt, da die sensible Phase für den Spracherwerb im Alter von 0-36 Monaten gesehen wird (vgl. OSBURG 2004, S. 113). In der Sprachförderung sollen Situationen geschaffen werden, welche für die Kinder lernförderlich sind und in denen es ihnen möglich ist, ihr begriffliches Wissen zu erweitern. Das Ziel ist es dabei, eine optimale Passung zwischen den Fähigkeiten und Schwierigkeiten der Kinder zu erreichen. Die in Kapitel 3.10.1 aufgeführten Leitfragen sind hierfür hilfreich.

Diese Fragen ermöglichen es, Fähigkeiten und Schwierigkeiten des einzelnen Kindes zu erfassen und individuelle Fördermaßnahmen aus ihnen abzuleiten. Wichtig sind dabei auch der Einbezug biographischer Daten und natürlich eine genaue Diagnostik. Auch organische Voraussetzungen müssen vorab geklärt werden.

Oftmals ist es Kindern mit Schwierigkeiten im sprachlichen Bereich nicht möglich, wesentliche Sprachelemente aus Alltagsroutinen in Elternhaus und Kindergarten zu übernehmen. Wie in den vorangegangenen Kapiteln dargestellt, ist es sinnvoll die Sprachentwicklung als interaktionales Geschehen zu betrachten. Diese Sichtweise hat auch Auswirkungen auf die Förderung, die dementsprechend als Kommunikationsprozess betrachtet und gestaltet werden muss. Es ist daher wesentlich, dass Kinder Handlungen als kommunikativ erleben und verstehen, dass durch sie die Realität beeinflusst und verändert werden kann. Aus diesem Grund sollten in der Förderung Handlungskontexte strukturiert und somit Formate geschaffen werden, durch die Kinder ihren Fähigkeiten entsprechende Sprache aufnehmen und auch erweitern können.

Die Grundlage einer solchen Förderung ist der „inszenierte Spracherwerb“ nach DANNENBAUER (2002, S. 138), welcher sich an dem kindlichen Entwicklungstempo und –niveau orientiert. Das Kind soll sowohl fähig werden Sprache handlungsbegleitend und handlungsleitend zu verwenden und zu begreifen. Das gemeinsame Handeln sowie der gemeinsame Dialog bilden dabei die Basis. Reale und bedeutsame Handlungskontexte sowie der Alltag des Kindes sind hierfür die Grundlage der Förderung und nicht mehr reine Vor- und Nachsprechübungen. Darüber hinaus muss einer Förderung die Entwicklung des Kindes als Orientierung dienen. Die Nutzung der Sprache als Verständigungsmittel steht im Mittelpunkt. Hierfür sind gerade Formate von großer Bedeutung, da Kinder die Handlungen verstehen können und ihre

sprachlichen Fähigkeiten immer mehr einbringen können. Sowohl das Sprachverstehen wie auch die Sprachproduktion sind dabei von Bedeutung.

Das Spielen stellt gerade für Kinder im Elementarbereich eine altersgerechte Tätigkeit dar, wie auch im Orientierungsplan festgehalten wird. Deshalb sollten auch die zu vermittelnden Elemente in einen Spielrahmen oder eine Spielidee integriert werden.

Bedeutsam für die Sprachförderung ist es, an den individuellen Stärken und Interessen der Kinder anzusetzen und den Spielrahmen danach auszurichten, sowie Spielideen der Kinder an- und aufzunehmen. Genauso müssen auch die emotionalen Bedürfnisse der Kinder und ihre Lebenssituation bedacht werden. Gerade bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern ist hier die Berücksichtigung der Erstsprache von großem Belang. Wie in Kapitel 3.5 beschrieben, ist es für das Selbstbild eines Kindes und auch für seine Einstellung gegenüber Sprachen wichtig, einen wertschätzenden Umgang mit der Erstsprache zu pflegen und die Fähigkeiten und Kompetenzen des Kindes in dieser Sprache mit einzubeziehen. Die Bedeutung und Akzeptanz der Erstsprache ist also ein zentraler Punkt der Förderung. Kinder machen meist im Elementarbereich die ersten außerfamiliären Erfahrungen mit dieser Sprache und ziehen daraus ihre Konsequenzen. Zudem ist es entscheidend auch Eltern und andere Bezugspersonen des Kindes in die Förderung miteinzubeziehen.

Für das Gelingen einer Förderung ist es von großer Bedeutung, dass man eine vertraute und angenehme Atmosphäre schafft, in der sich das Kind wohl fühlen und öffnen kann.

A. WINNER (1996) stellt weitere wichtige Punkte für die Sprachförderung zusammen. So betont sie vor allem die Bedeutung des Zuhörens. Ihren Ausführungen zufolge, sollte die Argumentation zur Erklärung der vielen Kinder, deren sprachliche Fähigkeiten unter dem Durchschnitt liegen, nicht damit begründet werden, dass in vielen Familien zu wenig gesprochen, sondern vielmehr zu wenig zugehört wird. Zuhören bedeutet dabei allerdings nicht Schweigen, sondern im Gegenteil aufmerksam sein, verstehen wollen was der Kommunikationspartner meint, und Rückmeldung geben. Denn wenn Erwachsene Kindern zuhören, vermitteln sie ihnen, dass sie mit Sprache etwas erreichen können. Dieses Verstandenwerden ist nach WINNER (1996, S. 19) „[...] der beste Motor zur Sprachentwicklung [...]“ Dabei ist es entscheidend, sich auf die Sprache des Kindes einzulassen und die Erwachsenensprache nicht als Maßstab heranzuziehen. Diese Einstellung ist generell von Bedeutung und spiegelt sich in der Akzeptanz von Zwischenschritten beim Spracherwerb wieder, welche in der Sprachförderung gelten sollte. Zuwendung, Zuhören und Verständnis legt WINNER (ebd.) dementsprechend als

die Grundprinzipien der Sprachförderung fest. Dabei ist es wichtig, Situationen zu suchen, in denen man dem Kind zuhören kann. Daneben ist es von Vorteil, das eigene Sprachverhalten immer wieder zu überprüfen und zu reflektieren. Zudem betont WINNER (ebd.) nochmals den Aspekt des Ansetzens an den Stärken der Kinder. Sie brauchen vermehrt Angebote, in denen nicht die sprachlichen Fähigkeiten den Maßstab für Erfolg darstellen. Sprache sollte in Situationen angeboten werden, an denen die Kinder besonders viel Spaß haben. Dabei kann das Handeln sprachlich begleitet werden, um eigene Erfahrungen sprachlich zu ordnen und zu strukturieren.

Fortschritte im Spracherwerb bedeuten nicht, dass die Sprache des Kindes gleich der Norm der Erwachsenensprache entspricht, sondern sie sind vielmehr daran zu messen, ob das Kind kommunikative Bedürfnisse äußert und seine Interessen einbringt. BRUNER (1997, zitiert nach FÜSSENICH 2002, S. 66) hebt die Bedeutung des Aspekts „durch Sprache etwas erreichen können“ ebenfalls hervor.

Verbesserungen der Kinder sind nicht sinnvoll. Sie hemmen die Kinder eher und können zu einem Störungsbewusstsein führen, so dass sie sich irgendwann kaum noch trauen etwas zu sagen.

### **3.11.3 Sprachförderung im Elementarbereich**

Auch innerhalb der Institution gelten natürlich die oben schon genannten Grundsätze. Sie werden hier lediglich durch einige für den Elementarbereich besonders wichtige Aspekte ergänzt.

Es ist notwendig sich bewusst zu machen, dass Sprachförderung in alltäglichen Situationen stattfindet, und deshalb auch in solchen in den Kindergarten integriert werden muss. Eine altersgerechte Tätigkeit stellt hierbei das Spiel dar. Dabei sind „normale“ Kommunikationssituationen ausschlaggebend und nicht inszenierte Unterstützungsprogramme. Diese Orientierung an sprachlich natürlichen Situationen impliziert eben auch, dass das Kind nicht zur Produktion oder Reproduktion bestimmter Formen aufgefordert wird. Dieser Punkt wird von KOLONKO (2001, S. 16) sehr deutlich dargestellt.

„Sprachförderung im Regelkindergarten, verstanden als eine integrierte Form der Förderung, ermöglicht die Einbindung fördernder Elemente in alltägliche und für das Kind bedeutungsvolle Kommunikationssituationen.“ (ebd.)

Es ist wichtig, dass auch Erzieherinnen ihre Sprache auf die Fähigkeiten des Kindes abstimmen und sie diesen anpassen. Doch sprachliches Lernen findet nicht nur



zwischen dem Kind und dem Erwachsenen statt, sondern vor allem auch zwischen Kinder. Daher ist es auch entscheidend, dass Gruppenprozesse von den Erzieherinnen unterstützt und gefördert werden und Förderung nach Möglichkeit auch in Gruppenprozesse eingebunden wird. Des Weiteren muss die Umgebung ebenfalls so gestaltet werden, dass Lernerfahrungen möglich sind. Deshalb müssen Gelegenheiten zum sprachlichen Austausch geschaffen werden, wie sie auch im Orientierungsplan vorgeschlagen und nahe gelegt werden (siehe Kapitel 2.5). Auch die Akzeptanz und Wertschätzung der Erstsprache mehrsprachiger Kinder spielt im Elementarbereich eine wichtige Rolle.

All dies erfordert viel Wissen über die Fähigkeiten und Schwierigkeiten der Kinder und über ihre individuellen Bedürfnisse. Daher sind genaue und regelmäßige Beobachtungen und Dokumentationen unerlässlich.

### **3.11.4 Möglichkeiten der Förderung semantischer Fähigkeiten**

Nach ZOLLINGER (1990, S. 19) ist es vor allem bedeutsam, dass man Situationen schafft, in denen das Kind die Lust am Lernen (wieder) entdeckt. Das Kind soll Formen kommunikativer Verständigung ausbilden, durch die es seine Umgebung selbstständig zu entdecken lernen kann. Es ist erheblich, dass neue Kenntnisse dem Kind so vermittelt werden, dass es diese auch auf andere Situationen übertragen kann.

Ein erster Schritt dabei ist, dass das Kind feststellt, dass Handlungen kommunikativ sind. Die Realität wird durch sie beeinflussbar und veränderbar. Auch muss das Kind verstehen, dass die kommunikativen Äußerungen welche aus den Handlungen resultieren, das Geschehen verändern können. Die Wirklichkeit kann dadurch also strukturiert werden und das Kind lernt seine Wünsche aktiver in seinen Alltag einzubringen.

Bei einer Förderung semantischer Fähigkeiten ist es notwendig themenorientiert vorzugehen. Dabei wählt man ein gewisses semantisches Feld und das dazugehörige Wortschatzrepertoire aus und verbindet es mit sprachlichen und nicht-sprachlichen Bereichen. Dieses bildet den Mittelpunkt der Förderung. Wie oben erwähnt, spielen sowohl das Sprachverstehen als auch die Sprachproduktion eine Rolle. Zur Schaffung eines Spielrahmens werden die Interessen und Ideen des Kindes aufgegriffen. Daraus ergibt sich ein gemeinsamer Handlungsrahmen. Dieser kann jederzeit von den beteiligten Personen verändert werden. Die Handlungen werden so strukturiert, dass es Kindern möglich wird auf sie zu achten, sie zu verstehen und zu übernehmen. Ist dies

geschehen wird ein Kind „wie von selbst“ neue Wortformen bilden und Korrekturen äußern (vgl. FÜSSENICH 2002, S. 98).

Ein bedeutendes Ziel einer Förderung auf der Ebene der Semantik ist außerdem die Vermittlung von Strategien zur Erweiterung semantischer Fähigkeiten. Dafür ist es wichtig, dass für die ausgewählten Wörter eine genaue Gegenstandsbezogenheit besteht. Kinder sollen verstehen, dass sie sowohl nach Bedeutungen als auch nach deren Unterschieden fragen können.

Es geht nicht darum, dass die Kinder möglichst schnell eine bestimmte Sprachnorm erreichen oder fehlendes Wissen aufholen. Viel entscheidender ist es, dass sie „[...] durch ihre (sprachlichen) Handlungen zeigen, dass sie sich mit den sprachlichen Angeboten ihrer Kommunikationspartner/innen auseinander setzen.“ (FÜSSENICH 2002, S. 98). Zwischenschritte sind dabei auf jeden Fall als notwendig zu bewerten und sollten als Fortschritt angesehen werden.

Zusammenfassend sind die Ziele einer semantischen Förderung die Erweiterung des Wortschatzes, die Vermittlung von Strategien, welche zu eben dieser Erweiterung dienen sowie die Bewusstmachung, dass es einen Unterschied zwischen der eigenen Sprache und der der Bezugsperson gibt. Darüber hinaus ist auch das Verständnis der Steuerungsfunktion der Sprache erforderlich.

Entscheidend für die Planung der Förderung ist das Wissen, dass Kinder bei Schwierigkeiten auf der semantischen Ebene von „wenig mehr“ benötigen (DANNENBAUER 1998, zitiert nach FÜSSENICH 2002, S. 100). „Wenig“ bedeutet, dass man z.B. bei der Förderung mit einem semantischen Feld beginnt und nicht gleich mit mehrere auf einmal. Dieses kann dann im Verlauf der Förderung und bei Interesse der Beteiligten auf weitere ausgedehnt werden. „Mehr“ heißt, dass „[...] spezielle Strukturierungen vorgenommen werden, durch die das Kind lernt [...] sein Bedeutungsrepertoire selbstständig zu erweitern.“ (FÜSSENICH 2002, S. 100)

Auch hier bilden das konkrete Handeln sowie der Umgang mit der Wirklichkeit die Grundlage für den Spielrahmen. Das Handeln hat sich dabei immer nach den Fähigkeiten des Kindes zu richten. Wie oben angesprochen, ermöglicht der strukturierte Handlungsrahmen dem Kind die Einbringung seiner Interessen und Bedürfnisse. Somit kann es frei agieren.

### **3.11.5 Möglichkeiten der Förderung grammatischer Fähigkeiten**

Bei einer Förderung auf der Ebene der Grammatik sollen die Kinder dabei unterstützt werden, Formen und Prinzipien aus der Umgebungssprache zu identifizieren und nach und nach in ihren spontanen Sprachgebrauch zu übernehmen. Dabei kommt dem Kind eine aktive Rolle zu, d.h. es muss diese Leistung selbst erbringen. Ihm werden die Lernmöglichkeiten geboten, welche es für die eigenaktive Vervollständigung seines Systems benötigt. Dies ist auch ein Kriterium des „inszenierten Spracherwerbs“ (DANNENBAUER 1998, zitiert nach DANNENBAUER 2002, S. 138). Der Input wird hierfür begrenzt und spezifiziert. Zudem wird er in erhöhter Deutlichkeit und Kontrastivität angeboten, weist klare Referenz- und Funktionsbezüge auf und wird in motivierende und orientierende Sach- und Interaktionskontexte eingebaut. (vgl. DANNENBAUER & KÜNZIG 1991, zitiert nach ebd., S. 137). Während der Förderung werden entwicklungsangemessene Sprachformen vermittelt.

„Dabei wird die jeweilige Zielform dem Kind durch prägnante Modelläußerungen in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt, ihre Bedeutung und Funktion im Sach-, Sprach- und Sozialkontext erfahrbar gemacht, ihre Merkmale gegen andere Formen kontrastiv hervorgehoben, ihre Verwendung durch dialogisches Zuspätspielen herausgefordert, ihre spontane Imitation und Produktion durch Spiel- und Interaktionsrituale gefördert und ihr Gebrauch durch zwanglose bekräftigende und korrektive Feedbacks ergänzt.“ (DANNENBAUER 2002, S. 138)

Wichtig ist auch, das Kind in seinen sprachlichen Äußerungen nicht einzuschränken oder ihm eine künstliche Sprache aufzuzwingen. Der Sprachgebrauch sollte im Gegenteil variabel und situationsrelevant sein.

Die Entscheidung über die Therapieziele muss hier ebenfalls individuell getroffen werden. Dabei ist es entscheidend, gerade die Punkte herauszufinden, durch die der Grammatikerwerb vorangebracht werden kann. Es sollte dann die Form oder das Prinzip, welches das Kind als nächstes erlernen soll, präzise formuliert werden. Allerdings ist zu beachten, dass hiermit nicht starre Satzrahmen gemeint sind. Es geht vielmehr um strukturelle Aspekte, die innerhalb der Organisation von Sätzen vorkommen (vgl. DANNENBAUER 2002, S. 149).

Zunächst ist es sinnvoll sich auf ein semantisches Feld zu beschränken. So wird die Zielstruktur zuerst an einer kontrollierbaren Auswahl realisiert. Wichtig sind zu Beginn auch eindeutige und regelhafte Beispiele. Nach FEY (1986, zitiert nach ebd.) kann man

damit rechnen, dass ein Kind die volle Beherrschung eigenaktiv erreicht, wenn es die Zielstruktur in mehr als der Hälfte der Fälle spontan korrekt gebraucht. Wenn dann ein neues Ziel in den Mittelpunkt der Förderung rückt, darf das Bisherige nicht aus den Augen verloren werden.

Bei der Förderung grammatischer Fähigkeiten ist die Situationsstrukturierung ein wichtiger Punkt. Sie bildet die Grundlage für die Aneignung der Zielstruktur, denn

„[...] solche Situationen sollen die Aufmerksamkeit des Kindes auf die angebotene Zielstruktur lenken, ihre Merkmale diskriminierbar machen, ihre Bedeutung klären und ihre funktionale Verwendung im Sachzusammenhang unmittelbar evozieren.“ (DANNENBAUER 2002, S. 150)

Zudem muss die Förderung auf die Interessen und Bedürfnisse des Kindes abgestimmt sein. Darüber hinaus soll sie Zielstrukturen in den Mittelpunkt stellen, deren Verwendung im Sachzusammenhang logisch ist und auch kommunikativ zwangsläufig erfolgen muss. Um ihre Funktion erfüllen zu können, müssen sie vom Kind angenommen werden. Es ist ratsam, sie um eine Sinneinheit herum zu strukturieren, so dass sie nicht in zu viele Themen und Aktionen zerfällt. Nach DANNENBAUER (2002, S. 151) ist das Prinzip der Konvergenz dabei das Wichtigste. Das heißt, die gesamte Sachlogik von Thema, Kontext, Sprache und Interaktion wirkt im Hinblick auf die gewünschte Zielstruktur zusammen (ebd., S. 151f.).

Techniken des Modellierens spielen bei der Förderung grammatischer Fähigkeiten eine große Rolle. Sie werden genutzt, um die Zielstruktur gehäuft anzubieten und deutlich zu betonen. Dabei sollen diese vermehrt in die Aufmerksamkeit des Kindes gerückt werden. Das Sprachangebot muss eindeutig sein und die Zielstruktur muss zur Interaktionsform und der Sachlogik passen. Dadurch soll es dem Kind ermöglicht werden, zugrunde liegende Regelmäßigkeiten zu entdecken. Zunächst geht es um das rezeptive Wissen des Kindes über die Zielstruktur, welches durch das Modellieren immer wieder aktiviert wird, bis auch eine Produktion möglich ist. Die Wirksamkeit dieser Methode ist allgemein anerkannt und vieles weist darauf hin, dass sie nicht nur die ausgewählte Zielstruktur, sondern den gesamten Spracherwerb anregt. Dabei soll die Sprache während der Förderung durch eine variable Nutzung der verschiedenen Techniken gekennzeichnet sein. Auch hier ist eine Situationsangemessenheit der Äußerung wichtig.

Zudem muss man sich dessen bewusst sein, dass folgendes gilt:

„Wenige prägnante Modelläußerungen leisten mehr als viele, die unzureichend beachtet werden oder gar im Interaktions- und Sachkontext deplaziert wirken.“

(DANNENBAUER 2002, S. 153)

Jetzt möchte ich die einzelnen Techniken kurz vorstellen. Dabei beziehe ich mich auf DANNENBAUER (2002, S. 153f.) Es gibt Techniken, die den kindlichen Äußerungen vorausgehen und solche, welche ihnen nachfolgen.

Bezeichnung	Funktion
kindlichen Äußerungen vorausgehende Sprachmodelle	
Präsentation	gehäufte Einführung der Zielstruktur
Parallelsprechen	Versprachlichung kindlicher Intentionen
Linguistische Markierung	Versprachlichung vorrangig beachteter Situationsmerkmale
Alternativfragen	Angebot zweier Zielstrukturen zur Beantwortung
kindlichen Äußerungen nachfolgende Sprachmodelle	
Expansion	Vervollständigung kindlicher Äußerungen unter Einbau der Zielstruktur
Umformung	Veränderung der kindlichen Äußerung unter Einbau der Zielstruktur
korrektives Feedback	Wiedergabe kindlicher Äußerungen mit berichtigter Zielstruktur
modellierte Selbstkorrektur	Nachahmung kindlicher Fehler bei der Zielstruktur mit sofortiger Korrektur
Extension	Sachlogische Weiterführung der kindlichen Äußerungen unter Einbau der Zielstruktur

(DANNENBAUER 2002, S. 153f.)

Nach einiger Zeit des Anwendens der Modellierungstechniken sind meist Spontanimitationen des Kindes festzustellen, welche immer häufiger auftreten und auch immer korrekter werden. Diese Spontanimitationen haben eine Brückenfunktion zwischen rezeptiver Verfügbarkeit und produktivem Gebrauch. Später nehmen die

Spontanimitationen immer mehr ab und eigenständige spontane Produktionen setzten ein. Die Situationen müssen so strukturiert sein, dass das Kind wie DANNENBAUER (2002, S. 155) es formuliert: „[...] als eigenaktiver Sprecher Kontrolle über die Zielform gewinnen [...]“ kann. Er beschreibt zudem, dass Phasen des „kurzrhythmischen Hin- und Herwechselns der Zielstruktur zwischen den Beteiligten [...]“ (ebd.) besonders effektiv sind. Die Sprache ist dabei nie mechanisch oder künstlich, sondern passt in den Interaktionskontext und ist natürlich. Auch wird die Zielstruktur nicht durch invariable Satzmuster eingebracht, sondern sie wird im Gegenteil in Äußerungen eingebaut, welche für die Situation relevant sind.

Ein Punkt, der nicht unterschätzt werden darf, ist die vom Kind benötigte Zeit, welche man ihm einräumen und gewähren muss. Dabei spielt auch die Akzeptanz von Zwischenschritten eine entscheidende Rolle.

Auch der Einsatz metasprachlicher Hilfen kann als Anstoß zur Förderung grammatischer Fähigkeiten verwendet werden, wenn die Entwicklung des Kindes dies ermöglicht. Dadurch kann das Kind für sprachliche Probleme sensibilisiert werden. Gerade der Einsatz der Schrift spielt hier eine Rolle. Allerdings sollte man diese Möglichkeit als eine Ergänzung der Förderung und nicht als eine Förderung an sich betrachten.

## 4. Literacy

### 4.1 Begriffsklärung

#### *Definition*

Der Begriff Literacy stammt aus dem angloamerikanischen Raum und wird von WHITEHURST & LONIGAN (1998, S. 849) folgendermaßen definiert:

“Emergent literacy consists of the skills, knowledge und attitudes that are presumed to be developmental precursors to conventional forms of reading and writing and the environments that support these developments.” (ebd.)

Diese Definition zeigt deutlich, dass der Begriff Literacy mehr umfasst, als „nur“ Kompetenzen im Lesen und Schreiben, wie man es in einigen, eng gefassten Definitionen, manchmal findet. Vielmehr geht es auch um Fähigkeiten, die man als Vorläufer des eigentlichen Lesens und Schreibens annimmt. Auf diese wird nachfolgend ausführlicher eingegangen. Der Zusatz “emergent” soll zum Ausdruck bringen, dass es sich um Fähigkeiten handelt, welche sich schon in den frühen Jahren der Kindheit zu entwickeln beginnen und nicht erst mit Eintritt in die Schule ihren Anfang nehmen. Zudem soll es die Trennung zwischen Lesern und Schreibern und denen, die es gerade lernen, aufheben, da es keine klare Grenze zwischen diesen beiden Stadien gibt. Frühe Literacy-Erfahrungen werden in der Zeit vor Schuleintritt als wertvoll und wichtig für die Entwicklung von Lese- und Schreibfertigkeiten angesehen. Außerdem wird damit auf die Tatsache hingewiesen, dass sich Lesen, Schreiben und mündliche Fähigkeiten von Anfang an parallel entwickeln und sich gegenseitig beeinflussen. Meiner Meinung nach ist diese Definition des Begriffs auch deshalb von großer Bedeutung, weil sie durch den Zusatz „[...] and the environments that support these developments.“ (WHITEHURST & LONIGAN 1998, S. 849) die Rolle der Umwelt des Kindes für seine Erfahrungen mit Literacy betont. Diesen Aspekt werde ich in Kapitel 4.2 näher ausführen.

Das Spektrum der Definitionen zum Begriff Literacy geht allerdings weit über die oben genannte von WHITEHURST & LONIGAN hinaus. Es reicht von sehr eng gefassten Versuchen, welche unter Literacy nur die Kompetenzen im Lesen und Schreiben verstehen, zu solchen, welche jegliche Möglichkeit mit Hilfe von Symbolen mit anderen zu kommunizieren, mit einbeziehen.

Laut RAU (2007, S. 15) umfasst Literacy neben Lesen und Schreiben auch das Vertraut werden mit Büchern, dem Lesen von Bildern und Symbolen, sowie den Umgang mit Medien wie Radio, Computer und Fernseher. Folgende Übersicht zeigt, dass sich Literacy hier aus mehreren Teilen zusammensetzt.

Funktional		Lesen und Schreiben
kulturell	visuell	Lesen von Bildern, Schildern, Zeichen, Logos etc.
	literarisch	Vertraut werden mit Büchern
	medial	Umgehen mit Medien <sup>17</sup> ( Fernsehen, Computer, Radio)

(ebd.)

Bei NÄGER (2005, S. 10) wird die Bedeutung von Literacy als Schlüsselqualifikation hervorgehoben, welche die Fähigkeit beinhaltet, durch Schrift und Sprache kommunizieren zu können. Zudem beinhaltet Literacy auch,

„[...] sich selbst als sprechende, zuhörende, erzählende, lesende und schreibende Person zu erleben.“ (ebd.)

Im weiteren Sinne werden also Grundfertigkeiten und Erfahrungen rund um Erzähl-, Sprach- und Schriftkultur miteinbezogen.

WHITEHEAD (2007, S. 59) verweist ebenfalls darauf, dass die meisten Definitionen vor allem die Fähigkeit mit einem bestimmten Schriftzeichensystem lesen und schreiben zu können, beinhalten. Weiter gefasste Definitionen meinen mit Literacy allerdings vielmehr

„[...] einen Kompetenzgrad, der es dem schreib- und lesekundigen Individuum möglich macht, sich unabhängig und flexibel innerhalb einer Gesellschaft zu bewegen.“ (WHITEHEAD 2007, S. 59)

Diese Fähigkeit wird auch mit dem Begriff „emanzipatorische Literacy“ (FREIRE und MACEDO, 1987, zitiert nach WHITEHEAD 2007, S. 59) bezeichnet. Dadurch wird deutlich, dass Literacy nicht nur eine Angelegenheit der Schule ist, sondern dass sie zur Alltagsbewältigung einer Gemeinschaft dazu gehört. Darüber hinaus weist WHITEHEAD (2007, S. 60) auf die Funktion von Literacy als Kulturwerkzeug hin, welches es einem ermöglicht, auszuwählen, welche Informationen man benötigt und wie man an sie herankommt.

---

<sup>17</sup> Hier sind elektronische Medien gemeint.



ULICH (2005, S. 107) betont ebenso wie WHITEHURST & LONIGAN (1998, S. 848), dass es schon in den frühen Jahren der Kindheit Erfahrungen um Buch-, Reim-, Erzähl- und Schriftkultur gibt. Dies gibt einen ersten Einblick in die Tatsache, dass Erfahrungen im Bereich Literacy ihren Platz im Elementarbereich haben müssen.

Für NICKEL (2007, S. 87) steht Literacy in engem Zusammenhang mit Schriftkompetenz sowie der Teilhabe an Buch-, Schrift- und Erzählkultur. Er weist zudem darauf hin, dass es trotz der vielen Versuche, den Begriff Literacy ins Deutsche zu übersetzen, keine deutsche Entsprechung gibt, die der Komplexität des Begriffs gerecht wird. Oftmals spricht man von *Literalität* oder *Schriftlichkeit*. Dabei wird aber nur der Komponente des Umgangs mit Buchstaben Rechnung getragen, wobei der Bereich der Ästhetik von Ideen und Imaginationen (vgl. ebd.), außen vor gelassen wird. Wie aus den oben angeführten Definitionsversuchen hervorgeht, trägt der Begriff Literalität, genauso wenig wie der Begriff der Schriftlichkeit, der Bedeutung der Erzähl-, Reim- und Sprachkultur Rechnung, welche aber untrennbar mit dem Begriff Literacy verbunden sind.

### *Fähigkeiten im Bereich Literacy*

Wie bereits erwähnt, gehört zu den Fähigkeiten in Literacy mehr als „nur“ lesen und schreiben zu können. Vielmehr müssen auch Fähigkeiten, welche Vorläufer dieser Tätigkeiten sind, miteinbezogen werden. Hierzu gehört zum Beispiel Symbole und Zeichen zu erkennen, Funktionen von Schrift zu verstehen, Laute heraushören, Wörter in Silben zu gliedern oder Reime zu erfassen (vgl. WHITEHURST & LONIGAN 1998, S. 849ff.).

Bei ULICH (2005, S. 106f.) finden sich noch weitere, zur Literacy gehörende Fähigkeiten, wie die Erzählkompetenz, das Text- und Sinnverständnis, sprachliches Abstraktionsvermögen aber auch Lesefreude oder Vertrautheit mit literarischer Sprache. Ganz grundlegend ist auch das Interesse an Lesen und Schreiben, da dies eine große Motivation zum Lernen und Erkunden von Schrift darstellt. Genauso wichtig ist es, ein Konzept von einem Buch zu entwickeln und Konventionen der Schrift kennen zu lernen. Dies beinhaltet z.B. die Schreibrichtung sowie auch die Fähigkeit den Unterschied zwischen Bild und Text wahrzunehmen. Genauso bedeutsam ist es auch, Einsichten in den Unterschied zwischen Lesen und Schreiben zu gewinnen, das Wissen zu erlangen, dass Zeichen - und damit auch Schrift - Bedeutung tragen, sowie dass Lesen und Schreiben wertvolle Tätigkeiten sind, sowohl für die Teilhabe an der Gesellschaft als

auch im persönlichen Bereich. Zudem gehören auch Segmentierungsfähigkeiten, metasprachliche Fähigkeiten und Kompetenzen im Umgang mit dekontextualisierter Sprache zu den Fähigkeiten im Bereich Literacy. Darüber hinaus beinhaltet Literacy auch die ersten Schritte im Bereich Lesen, z.B. wenn Kinder so tun, als ob sie lesen würden oder wenn sie Embleme lesen. Ebenso gehören zu Literacy erste Versuche im Schreiben, beispielsweise wenn Kinder kritzeln oder einzelne Buchstaben schreiben. Auch Einsichten in erste Phonem-Graphem-Korrespondenzen und die Erkenntnis, dass diese Beziehungen nicht eindeutig sind, gehört dazu.

#### 4.2 Frühe Literacy-Erfahrungen: Bedeutung für Sprach -entwicklung und Bildungschancen

Kinder beginnen sich schon sehr früh für Schrift und Zeichen zu interessieren. Zudem werden auch die Sprach- und die Lesefähigkeit gerade in den ersten Lebensjahren geprägt (vgl. FÜSSENICH 2005, S. 24). Dabei ist die Familie die erste und wichtigste Bildungsinstitution, denn hier können Kinder ihre frühesten Erfahrungen mit Literacy machen (vgl. NICKEL 2007, S. 88). Auf diese Weise können Kinder schon viel über die verschiedenen Erscheinungsformen der Lese-, Erzähl- und Schriftkultur lernen, lange bevor sie in die Schule kommen (vgl. ULICH 2003, S. 8). Diese Erlebnisse können sehr vielfältig sein. Kinder beobachten Erwachsene beim Lesen und Schreiben; ihnen wird jeden Abend eine Gute-Nacht-Geschichte erzählt; sie erleben Erwachsene im Umgang mit und im Austausch über Bücher; ihnen stehen Bilderbücher zur Verfügung; sie versuchen Worte auf dem Bildschirm zu entziffern oder ihren Namen zu schreiben; sie sehen wie Briefe oder Emails geschrieben oder empfangen werden; ihnen fallen Buchstaben auf Plakaten, Lebensmittelpackungen, Kleidern u.v.m. auf; sie erleben wie eine Einkaufsliste geschrieben wird; sie sehen, wie jeden Morgen die Zeitung gelesen wird; bekommen Geschichten erzählt oder erzählen selbst welche oder erleben, wie sie von etwas berichten und die Bezugspersonen zuhören. Diese Liste ließe sich noch endlos fortsetzen (vgl. ULICH 2003, S. 6).

Alle diese Erfahrungen sind für die sprachliche Bildung bedeutsam, und haben nach ULICH (2005, S. 108) Auswirkungen auf folgende Ebenen:

- Kompetenz, die sich z.B. im Sprachzuwachs zeigen kann.
- Wissen, z.B. über Buchkultur oder den Umgang mit Büchern.
- Einstellungen, wie beispielsweise die Neugier auf eine Geschichte.

Zu beachten ist, dass Kinder mit frühen Literacy-Erfahrungen bessere Schreib- und Lesekompetenzen erwerben als Kinder, die diese Erfahrungen nicht oder weniger machen (vgl. OSBURG 2004, S. 116).

„Intensive Erfahrungen rund um die Sprach- und Schriftkultur, auch unter dem Begriff „Literacy“ bekannt, legen ein breites Bildungsfundament, pflegen und fördern angeborene Lerngrundhaltungen der Kinder.“ (TENTA 2007, S. 6)

Allerdings ist zu bedenken, dass Kinder sich sehr in ihren Literacy-Erfahrungen unterscheiden. Manche machen schon sehr früh - z.T. schon in den ersten Lebensmonaten - Erfahrungen wie die oben Geschilderten, bei anderen sind sie eher sporadisch oder kommen so gut wie gar nicht vor.

Diese Unterschiede hängen mit der familiären, der soziokulturellen und der Betreuungssituation der Kinder zusammen. Dazu bringen auch WHITEHURST & LONIGAN (1998, S. 857ff.) einige wichtige Aspekte vor. Sie weisen darauf hin, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem literalen Umfeld zu Hause und den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder in der Vorschule besteht. Außerdem wirkt sich der sozi-kulturelle Status der Familie entscheidend darauf aus, inwieweit Kinder Literacy-Erfahrungen machen. Zudem trägt auch die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern zur Entwicklung von Fähigkeiten in dekontextualisierter Sprache bei. Eine Studie von PURCELL-GATES (1996, zitiert nach WHITEHURST & LONIGAN 1998, S. 856) zeigt, dass Kinder, die zu Hause mehr Literacy Erfahrungen machen konnten, auch ein größeres Wissen über den Nutzen und die Funktion geschriebener Sprache haben. Darüber hinaus gibt es auch einen Zusammenhang zwischen dem wirtschaftlichen Stand der Familie und den Lese- und Schreibfertigkeiten der Kinder (vgl. THE NATIONAL ASSESSEMENT OF EDUCATIONAL PROGRESS 1991, zitiert nach WHITEHURST & LONIGAN 1998, S. 858). So haben Kinder aus Familien mit niedrigem Einkommen ein größeres Risiko, Schwierigkeiten beim Lesen zu haben und eine langsamere Entwicklung ihrer Sprachfähigkeiten zu durchlaufen.

Es ist wichtig zu bedenken, dass Lesen und Schreiben zu können in unserer Kultur zu den Basiskompetenzen gehört. Beherrscht man sie nicht, sind die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und der Schulerfolg sehr erschwert (vgl. WINNER 2007, S. 115). Zudem stellt die Auseinandersetzung mit der Schrift einen wichtigen Teil der sprachlich-kognitiven Entwicklung dar (vgl. WHITEHURST & LONIGAN 1998). Dies macht den engen Zusammenhang zwischen Literacy und Bildungschancen deutlich. Haben Kinder schon vor dem Eintritt in die Schule vielfältige Erfahrungen mit dem

Lesen und Schreiben gemacht, haben sie einen Lernvorteil. (vgl. TENTA 2007, S. 7) Erfahrungen im Umgang mit Schrift haben sogar eine größere Bedeutung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb als die auditive oder visuelle Wahrnehmung (vgl. GEISEL 2007, S. 17). NICKEL (2005, S. 179) stellt fest, „[...] dass Menschen mit großen Problemen beim Schriftspracherwerb nur selten frühe literale Erfahrungen gemacht haben.“ (ebd.)

Gerade hier kann der Elementarbereich ansetzen, indem Kindern vielfältige Erfahrungsmöglichkeiten mit Schriftzeichen, Büchern, Medien etc. ermöglicht werden (vgl. GEISEL 2007, S.17). Dies ist wie oben dargelegt, vor allem für diejenigen Kinder von großer Bedeutung, welche zu Hause keine oder nur wenige Möglichkeiten haben Erfahrungen mit Literacy zu machen. Somit könnte der Elementarbereich einen wichtigen Beitrag dazu leisten, dass auch Kinder mit weniger Erfahrungen oder mit Entwicklungsrückständen gleiche Bildungschancen erhalten. Dabei muss folgendes beachtet werden:

„Eine optimale Förderung in Kindertageseinrichtungen und Grundschule kann Unterschiede in der kindlichen Entwicklung nicht nivellieren, aber darauf achten, dass sich alle Kinder weiterentwickeln können und Kinder mit Schwierigkeiten nicht in ihrer Entwicklung stehen bleiben.“ (ebd., S. 16)

Um eine intensivere Förderung von Kindern durch Erfahrungen mit Literacy zu gestalten, müssten in den Einrichtungen natürlich auch entsprechende Voraussetzungen geschaffen werden. Dazu gehört zunächst natürlich ein günstigerer Personalschlüssel, der die Arbeit in Kleingruppen möglich macht. Zudem kann auch Unterstützung durch Vorlesepaten oder andere Fachkräfte hilfreich sein.

#### 4.3 Begünstigende Bedingungen für die Literacy-Entwicklung

Nach WHITEHEAD (2007, S. 61ff.) bilden vor allem zwei Aspekte der frühkindlichen Entwicklung die Wurzeln von Literacy.

- *Sachen verstehen*

Kinder erkunden, was ihnen in ihrer Umwelt begegnet, denn Lernen entspricht eben gerade dem Drang, unsere Umgebung zu verstehen und zu lenken. Schrift begegnet ihnen dabei auf vielfältige Weise wie etwa auf Kleidern, Lebensmittelpackungen, Fahrzeugen u.v.m. Selbst 2-4 jährige Kinder interessieren sich für Schrift und stellen Fragen dazu. Wichtig ist dabei vor allem, dass die Erwachsenen das Interesse

der Kinder liebevoll und mit Begeisterung zur Kenntnis nehmen und ihnen Verwendungsmöglichkeiten für Bücher und Schrift zeigen.

- *Symbole, Repräsentationen und Spuren zeichnen*

Kinder sind selbst Zeichner von Spuren und Repräsentationen. Dies ist sowohl Ausdruck für Kreativität als auch für Kommunikation. Diese Tätigkeiten von Kindern werden am besten durch die Begegnung mit dem Schriftsystem und die Bewunderung der Bezugspersonen für die Werke der Kinder gefördert. So entstehen auch erste Zeichen, die Ähnlichkeit mit Buchstaben aufweisen.

WHITEHEAD (2007, S. 65ff.) betont, dass gerade Spiele und Erkundungen wichtige Aktivitäten für Kinder sind, welche versuchen Leser und Schreiber zu werden. Dabei legt sie drei Bedingungen fest, welche die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass Schrift untersucht wird und Kinder etwas aus diesen Entdeckungen lernen.

- *Die Schrift ist echt.*

Mit diesem Punkt verweist WHITEHEAD (2007, S. 65) darauf, dass gerade authentische Schrift für Kinder interessant ist. Diese findet sich beinahe überall in unserem Alltag. So können z.B. auch Überweisungsformulare etc. Kinder zum „schreiben“ anregen und sie füllen oft mit Freude die entsprechenden Kästchen aus. Durch die Beschäftigung mit Schrift in authentischen und bedeutungsvollen Kontexten, können Kinder zudem viel über den Nutzen und die Funktion von Schrift erfahren, was ihnen durch künstliche Kontexte eher erschwert wird.

- *Die Situation ist ein Spiel.*

Dieser Punkt verdeutlicht, welche Einstellungen und welche Atmosphäre geschaffen bzw. herrschen sollte, wenn sich Kinder mit Schrift beschäftigen, sie erkunden und ihre eigenen Spuren zeichnen. Es muss den Kindern ermöglicht werden, lesen und schreiben zu spielen. Zudem sind Bezugspersonen wichtig, welche die Aktivitäten der Kinder begrüßen. Kinder müssen dabei in ihren Aktivitäten und Fragen ernst genommen werden. Darüber hinaus bedeutet die Situation des Spiels, dass die Kinder darin keinen von außen aufgestellten Programmen gerecht werden müssen.

- *Die Methode ist wissenschaftlich.*

Mit dieser Aussage beschreibt WHITEHEAD (2007, S. 67f.) wie Kinder lernen und welche Hilfen sie brauchen. Dabei vergleicht sie Kinder mit Wissenschaftlern, die sich bei unbekannten Dingen Hypothesen ausdenken, welche erklären, wie etwas

funktioniert und für was es gut ist. Dabei spielt vor allem ein Feedback zu den aufgestellten Hypothesen eine bedeutsame Rolle.

Ferner ist es wichtig, dass Kinder Vorbilder haben, durch die sie zu Nachahmungen angeregt werden. Außerdem ist es möglich Kinder an alltäglichen Lese- und Schreibaufgaben zu beteiligen, indem sie, ebenso wie die Erwachsenen, etwas auf den Einkaufszettel „schreiben“ etc.

Die frühe Literacy-Entwicklung wird dadurch angeregt und unterstützt, dass Kinder andere Menschen beim Lesen und Schreiben beobachten können. Dabei ist es wichtig, dass sie bei ihren Beobachtungen erleben, wie Schrift in unterschiedlichen Stilrichtungen und Funktionen gebraucht wird. Auch ist es für sie hilfreich, wenn Erwachsene beim Vorlesen beispielsweise mit dem Finger mitlesen. So können sie etwas über die Leserichtung erfahren. Eine klare Botschaft muss dabei sein, dass Schrift echte Funktionen erfüllt, welche für Menschen wichtig sind, und dass durch sie Mitteilungen gemacht und kommuniziert werden kann.

Zudem unterstützen vielfältige Materialien zum Spurenzeichnen und Schreiben die Entwicklung von Literacy. Dabei sind sowohl verschiedene Stifte zum Zeichnen und Schreiben wichtig, wie auch Papier und Pappe in unterschiedlichen Größen und Farben. Des Weiteren sollten Kinder immer wieder Zugang zu Materialien aus dem Alltag wie Formularen, Briefpapier, Grußkarten etc. haben.

Genauso ist es bedeutsam, dass es beispielsweise in Kindertageseinrichtungen Plätze gibt, die speziell für das Schreiben reserviert sind (vgl. WHITEHEAD 2007, S. 72ff.). Dieser Punkt wird in Kapitel 4.9 genauer beleuchtet.

Auf dem Weg um Leser, benötigen Kinder Unterstützung und Anregungen. Wichtige Grundsätze zu diesem Bereich fasst WHITEHEAD (2007, S. 75ff.) in drei Punkten zusammen.

- *Man ist nie zu jung.*

Zum einen bezieht sich WHITEHEAD (2007, S. 75) darauf, dass Kinder nie zu jung sind, um mit Büchern und anderen Materialien in Berührung zu kommen. Zum anderen ist ein Leitsatz für Bezugspersonen, der parallel dazu existiert, dass sie ihren Kindern nicht das Lesen beibringen müssen.

- *Lesevergnügen miteinander.*

Wichtig beim Lesen mit kleinen Kindern ist vor allem, dass es den Beteiligten Spaß macht. Die Bezugsperson übernimmt dabei zunächst den Hauptteil der Aufgabe und

bietet dem Kind immer wieder Gelegenheiten sich zu beteiligen. Das Hören, wie die Stimme der Bezugsperson die Schrift zum Leben erweckt, ist ein wichtiger Baustein des Lesenlernens und fördert das Bewusstsein dafür, welche Beziehungen zwischen Laut - und Schriftsprache herrschen. Auf weitere Möglichkeiten bei der Bilderbuchbetrachtung soll in Kapitel 4.7.1 genauer eingegangen werden.

- *Bücher, Kassetten, Geschichtenzubehör und Büchersäcke*

Dieser Aspekt veranschaulicht, wie wichtig es ist, Kindern Zugang zu diesen und anderen Materialien zu verschaffen. Auch das Herstellen eigener Bücher oder auch Hörspiele ist eine bereichernde Erfahrung für Kinder.

#### 4.4 Der Zusammenhang von Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Bezug auf Literacy

Betrachtet man das Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache aus der historischen Perspektive, so wird deutlich, dass sich das Verhältnis der beiden Bereiche zueinander wandelt und nicht abschließend geklärt werden kann. Dies bedingt sich z.B. durch immer neue Medien, die einen anderen Umgang mit gesprochener bzw. geschriebener Sprache ermöglichen. Allerdings hatte geschriebene Sprache zu keiner Zeit nur die Funktion gesprochene Sprache „bloß“ wiederzugeben.

Es gibt mehrere Theorien, die sich mit dem Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit beschäftigen. Diese möchte ich aus Platzgründen nur kurz skizzieren. Dabei beziehe ich mich auf die Ausführungen von Claudia OSBURG (1997). Beim *Abhängigkeitstheoretischen Ansatz* wird die geschriebene Sprache der gesprochenen untergeordnet, und als von ihr abhängig definiert. Die einzige Funktion der Schrift wird darin gesehen die gesprochene Sprache abzubilden. Der *Autonomieorientierte Ansatz* dagegen setzt die geschriebene und die gesprochene Sprache einander gleich und versteht sie als zwei verschiedene Aspekte derselben Sache. Im *Relativierenden Ansatz* werden zusätzlich dazu Wechselbeziehungen zwischen der geschriebenen und gesprochenen Sprache anerkannt.

Obwohl Mündlichkeit und Schriftlichkeit beide konventionelle Zeichensysteme und ein Produkt konventionellen Erbes sind, gibt es einige Unterschiede, welche nun in tabellarischer Form dargestellt werden. Dabei werden vor allem die vier von WYGOTSKI (zitiert nach OSBURG 1997, S. 21ff.) aufgestellten Kategorien zur Unterscheidung der beiden Bereiche herangezogen. Diese sind die Abstraktion, die Motivation, die

Willkürlichkeit und die Bewusstheit und Absicht. Zudem wird Bezug genommen auf FÜSSENICH (2004), FÜSSENICH (2005), CRÄMER & SCHUMANN (2002) und ENGST (2007):

Mündlichkeit	Schriftlichkeit
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flüchtigkeit</li> <li>• Erstreckung in der zeitlichen Dimension</li> <li>• Vorläufigkeit</li> <li>• Vorhandensein eines Kommunikationspartners, der jederzeit rückfragen, eingreifen, bestätigen, widersprechen kann</li> <li>• Geringere Informationsdichte</li> <li>• Situativer Kontext</li> <li>• Gemeinsames Wissen der Gesprächspartner</li> <li>• Spontanität</li> <li>• Expressivität</li> <li>• Einsatz außersprachlicher Ausdrucksmittel wie Gestik, Mimik, Intonation usw.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abstraktion: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Aspekt der Kopplung an semantische Inhalte tritt in den Hintergrund</li> <li>○ Wort selbst wird Gegenstand der Betrachtung</li> <li>○ Es ist kein Gesprächspartner vorhanden.</li> </ul> </li> <li>• Motivation <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Keine natürliche wie bei der gesprochenen Sprache, sondern eher eine künstliche</li> </ul> </li> <li>• Willkürlichkeit <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Man muss sich die lautliche Struktur des Wortes bewusst machen und sie in willkürlich festgelegte Schriftzeichen reproduzieren</li> </ul> </li> <li>• Bewusstheit und Absicht <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Beide Aspekte spielen bei der geschriebenen Sprache eine größere Rolle</li> </ul> </li> <li>• Das Motiv und die Situation müssen selbst erschaffen werden</li> <li>• Geschriebene Sprache braucht nicht Wörter sondern eine Vorstellung derselben</li> <li>• Ist nicht phonetische aufgebaut → Aneignung der graphemisch-phonemischen Korrespondenz nötig</li> <li>• Außersprachliche Ausdrucksmittel fehlen</li> <li>• Um Verständlichkeit zu erreichen müssen die Formulierungen expliziter sein, abgebrochene oder unvollständige Sätze sind nicht verständlich</li> <li>• Weg von der inhaltlichen zur lautlichen Seite der Sprache</li> <li>• Es muss eine Loslösung von subjektiv erlebnisbezogenen Vorstellungen über Sprache hin zum formalen Aspekt stattfinden</li> </ul>



Um sich nun auf Schrift einlassen zu können, benötigen Kinder grundlegende Fähigkeiten der gesprochenen Sprache. Darüber hinaus verändert und erweitert Schrift die Fähigkeiten in der mündlichen Sprache und stellt somit eine Chance dar, Probleme in der mündlichen Sprache zu überwinden. Begünstigt wird dies durch die Visualisierung der mündlichen Sprache durch die Schrift. (vgl. FÜSSENICH 2005, S. 25) Literacy bezieht sich somit auch auf die Fähigkeiten, die zur schriftlichen Sprachbeherrschung gehören. Die Verbindung zwischen Literacy und gesprochener Sprache wird vor allem von WHITEHEAD (2007, S. 40) dargestellt. Sie bestehen z.B. in Sprachspielen, Geschichten und Erzählungen, Gedichten und Reimen sowie im Sinn für Musik, Rhythmus und Wiederholungen. Das Interesse an der Funktionsweise von Sprache genauso wie die Sensibilisierung für Unterschiede auf der Wort- bzw. Lautebene, wie sie z.B. bei Dialekten der Fall ist, gehören dazu.

Eine Beobachtung von PURCELL-GATES (2001, zitiert nach ENGST 2007) hebt den Zusammenhang der Mündlichkeit und Schriftlichkeit mit der Sprache der Kinder hervor.

„The language these children used when pretended to read was, according to my linguistic analysis, the language of storybooks. The fact that it was rendered orally did not make it oral language. Rather it was (pretend) written language read out aloud.” (ebd.)

Dieses Zitat verdeutlicht nochmals, dass geschriebene und gesprochene Sprache sich gegenseitig beeinflussen.

#### 4.5 Kurzer Überblick über die Lese- und Schreibentwicklung

Um eine Übersicht über die Entwicklung des Lesens und Schreibens zu geben, soll an dieser Stelle das Entwicklungsmodell von VALENTIN (1990, S. 75, zitiert nach CRÄMER & SCHUMANN 2002, S. 270ff.) dargestellt und kurz erläutert werden.

	Fähigkeiten und Einsichten	LESEN	SCHREIBEN
1	Nachahmung äußerer Verhaltensweisen	„Als-ob“-Vorlesen	Kritzeln
2	Kenntnis einzelner Buchstaben an Hand figurativer Merkmale	Erraten von Wörtern aufgrund visueller Merkmale von Buchstaben oder -teilen (Firmenembleme benennen)	Malen von Buchstabenreihen, Malen des eigenen Namens

3	Beginnende Einsicht in den Buchstaben-Laut-Bezug, Kenntnis einiger Buchstaben/Laute	Benennen von Lautelementen, häufig orientiert am Anfangsbuchstaben, Abhängig vom Kontext	Schreiben von Lautelementen (Anlaut, prägnanter Laut zu Beginn des Wortes), „Skelettschreibungen“
4	Einsicht in die Buchstaben-Laut-Beziehung	Buchstabenweises Erlesen (Übersetzen von Buchstaben und Lautreihen), gelegentlich ohne Sinnverständnis	Phonetische Schreibungen nach dem Prinzip „Schreibe, wie du sprichst“
5	Verwendung orthographischer bzw. sprachstruktureller Elemente	Fortgeschrittenes Lesen: Verwendung größerer Einheiten (z.B. mehrgl. Schriftzeichen, Silben, Endungen wie -en, -er)	Verwendung orthographischer Muster (z.B. -en, -er; Umlaute), gelegentlich auch falsche Generalisierungen
6	Automatisierung von Teilprozessen	Automatisiertes Worterkennen und Hypothesenbildung	Entfaltete orthographische Kenntnisse

### *Entwicklung des Lesens*

Kinder nähern sich schon stufenweise an das Lesen an, bevor sie in die Schule kommen. Auf der ersten Stufe - dem „„Als-ob“-Vorlesen“ - ahmen sie Verhaltensweisen von Lesern nach, indem sie z.B. so tun als würden sie lesen. Dabei blättern sie um, erzählen oder erfinden Geschichten u.v.m.

Auf der Stufe des „Erratens von Wörtern“ ist noch keine Einsicht in die Graphem-Phonem-Beziehung der Schrift vorhanden. Wörter werden wie Bilder gelesen, die in einem anderen Kontext oder einer anderen Schrift nicht mehr erkannt werden. Markante Merkmale bieten den Kindern dabei eine Orientierungshilfe. Dies kann gut beim „Lesen“ von Firmenemblemen beobachtet werden. Auf dieser Stufe treten häufig semantisch ähnliche Wortersetzungen auf wie etwa Schokolade für Milka, da die Embleme nicht erlesen werden, d.h. sie weisen keine phonologischen Übereinstimmungen auf.

Erste Einsichten in den Phonembezug der Schrift werden auf der Stufe des „Benennens von Lautelementen“ erworben. Dabei findet meist eine Orientierung am Anfangsgraphem statt, um das Wort gleich darauf zu identifizieren. Dadurch können Kinder einige Wörter unterscheiden, sie aber noch nicht erlesen. Oftmals kommt es zu Wortersetzungen mit dem gleichen Anfangsgraphem.

Die nächste Stufe ist die des „Buchstabenweisen Erlesens“. Das Kind gewinnt nun immer mehr Einsichten und Kenntnisse über die Beziehungen zwischen Graphemen

und Phonemen. Sie wandeln die Grapheme dabei jeweils in das entsprechende Phonem um, lesen also „Buchstabe für Buchstabe“. Dieser Prozess erfordert soviel Aufmerksamkeit, dass die Entschlüsselung der Bedeutung des Gelesenen häufig in den Hintergrund tritt und nicht erfasst wird.

Auf der Stufe des „fortgeschrittenen Lesens“ werden dann größere funktionale Einheiten zur Erlesung eines Wortes genutzt. Dazu gehören z.B. mehrgliedrige Grapheme wie <sch> oder <ch>. Auch häufige Endungen, Silben oder Morpheme werden sofort erkannt.

Nach und nach werden die Leseprozesse beschleunigt und automatisiert. Dies impliziert, dass zu ihrer Ausführung immer weniger bewusste Aufmerksamkeit nötig ist. Diese Fähigkeiten zeichnen die Stufe der „Automatisierten Worterkennung und Hypothesenbildung“ aus. Die Aufmerksamkeit kann nun vermehrt auf die Sinnentnahme des Inhaltes von Wort, Satz oder Text gerichtet werden.

#### *Entwicklung des Schreibens*

Nach KAMMERMEYER (2000, S.32) stehen beim Schreiben nicht die technischen Fertigkeiten des Schönschreibens im Vordergrund, sondern vielmehr die Herstellung eines eigenen Textes. Auch diese Entwicklung vollzieht sich, wie oben dargestellt, stufenweise.

Auf der Stufe des „Kritzeln“ ahmen die Kinder Tätigkeiten von Schreibern nach. Sie gewinnen dabei Einsichten in die äußeren Verhaltensweisen der Schriftverwendung. Wesentliche Merkmale der Schrift können hierbei entdeckt werden. Dazu gehören z.B. die horizontale Schreibrichtung, das Schreiben von links nach rechts etc.

Beim „Buchstabenreihen malen“ kommt es zur Aneinanderreihung und zum Malen von Graphemfolgen. Diese Grapheme werden von den Kindern aufgrund figurativer Merkmale erkannt. Der Lautwert findet auf dieser Stufe allerdings noch keine Beachtung. Allerdings ist es Kindern schon möglich für verschiedene Worte unterschiedliche Graphemfolgen zu verwenden.

Wenn Kinder erkennen, dass eine Beziehung zwischen Graphemen und Phonemen besteht, welche nicht eindeutig sind, befinden sie sich auf der Stufe des „Schreibens von Lautelementen“. Sie stellen nun Beziehungen zwischen den Phonemen und den verfügbaren Zeichen her. Zudem lernen sie nach und nach von der inhaltlichen Seite zu abstrahieren und sich auf die lautliche Seite der Sprache einzulassen. Zunächst schreiben sie meist das Anfangsgraphem für das entsprechende Wort, dann treten

Skelettschreibungen auf, bei denen mehrere Laute des Wortes aufgeschrieben werden. Ein bekanntes Beispiel für eine solche Skelettschreibung wäre „NT“ für das Wort „Ente“. Auffällig ist hierbei, dass Kinder eher Konsonanten notieren, was sich damit begründen lässt, dass diese bei der Artikulation einen stärkeren Eindruck hinterlassen als Vokale. Auch wird dasselbe Wort immer wieder anders geschrieben, was belegt, dass es sich bei der Schreibentwicklung um einen aktiven Prozess handelt.

Auf der Stufe der „Phonetischen Schreibungen“ verschriftlichen Kinder alle zu hörenden Laute eines Wortes. Sie versuchen dabei die gesprochene Sprache möglichst genau zu erfassen, wobei sie sich an ihrer Umgangssprache orientieren. Auf dieser Stufe findet zudem eine Auseinandersetzung mit dem Wortkonzept statt. Orthographische Regeln werden jedoch noch nicht beachtet.

Dies beginnt erst auf der Stufe der „Verwendung orthographischer Muster“. Kinder erkennen und verwenden bekannte Endungen oder Phänomene wie die Auslautverhärtung. Allerdings kann es zu Übergeneralisierungen und falschen Schreibungen kommen, wenn Kinder erkannte Muster auf Fälle übertragen, in denen sie nicht passend sind. Kinder nähern sich immer mehr der normgerechten Schreibung an, und erreichen schließlich die Stufe der „entfalteten orthographischen Kenntnisse“.

Sowohl bei der Entwicklung des Lesens als auch bei der des Schreibens ist wichtig zu beachten, dass Zwischenschritte in dem aktiven Entwicklungsprozess des Kindes notwendig sind. Zudem weisen BURKE & GLAZER (1994, S. 5) darauf hin, dass die beiden Prozesse - also Lesen und Schreiben - eng miteinander verbunden sind. Sie verstärken und unterstützen sich gegenseitig und ihre Entwicklung weist viele gemeinsame Merkmale auf.

### 4.6 Was kann durch Literacy gefördert werden

Mit Hilfe von Literacy-Erfahrungen und Kontexten können viele Bereiche gefördert werden. Diese werden im Folgenden ausgeführt.

Es kann beispielsweise das Bedürfnis nach Nachahmung geweckt werden, welches ein Erlernen der Sprache begünstigt. Ferner können verschiedene sprachliche Ebenen gefördert werden. Auf der Ebene der Semantik kann ein semantisches Feld kennen gelernt und Vernetzungen können hergestellt werden. Inhalte können auf verschiedene Weisen eingeführt und auch nachgespielt werden, was es ermöglicht Sprachwirksamkeit zu erleben. Dies beinhaltet natürlich ebenfalls eine Erweiterung des Wortschatzes (vgl.

KENSY 2007/2008). Auf der Ebene der Aussprache ist es möglich den Ziellaut gehäuft zu präsentieren. Ebenso können Sprachspiele für die Förderung von Kindern mit Aussprachestörungen sehr hilfreich sein (ebd.). Es können darüber hinaus Wörter mit einem bestimmten Ziellaut in der Umgebung oder in einem Bilderbuch gesucht werden. Es bestehen zudem Möglichkeiten der Förderung auf der Ebene der Grammatik. Hier können wiederkehrende Satzmuster angeboten und der Einsatz von Modellierungstechniken kann genutzt werden (ebd.). Genauso kann das Sprachverständnis gefördert werden. Dies macht deutlich, dass generell eine Veränderung und Erweiterung der Fähigkeiten in der mündlichen Sprache erfolgen kann.

Es können ferner Grundlagen für den späteren Lese- und Schriftspracherwerb geschaffen und zentrale Einsichten für das Lesen und Schreiben vermittelt werden. Damit kommt Literacy - Erfahrungen also eine Bedeutung, sowohl für die Sprach- als auch für die Lese- und Schreibkompetenz zu. Durch die Ermöglichung vielfältiger Erfahrungen mit Schrift, erhält Literacy eine Brückenfunktion zwischen Mündlichkeit, Leseprozess und Schrift. Es können Konventionen im Umgang mit Büchern, sowie Erkenntnisse über Schrift- und Buchkultur gesammelt werden. Dazu gehört z.B. dass es einen Autor und einen Buchtitel gibt. Aber auch der Umgang mit Büchern, wie das Aufschlagen auf der richtigen Seite und die Leserichtung gehören dazu. Darüber hinaus können Erfahrungen mit dekontextualisierter Sprache gemacht werden. Dadurch erkennen Kinder, dass in Geschichten und Texten Räume, Personen und Situationen erst eingeführt werden müssen. Sie erhalten also Einblicke in die in Kapitel 4.4 dargestellten Unterschiede zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit (vgl. Ulich 2003, S. 10ff.). Erleichtert wird das Erkennen dieses Unterschieds, wenn Kinder vielfältige Möglichkeiten haben Erfahrungen darüber zu sammeln, wie sich mündliche Sprache in Schriftsprache verwandelt. Des Weiteren erhalten Kinder Einblicke in Erzählkonventionen und können die Struktur von Geschichten kennen lernen wie z.B., dass es bestimmte Figuren gibt und Geschichten einen bestimmten Aufbau haben. Zudem ist gerade bei Geschichten oder Büchern das Sprachniveau ein ganz anderes, als in der mündlichen Sprache. So ist z.B. die Wortwahl eine andere. Es werden mehr Adjektive verwendet und der Wortschatz ist reichhaltiger. Aber auch der Satzbau ist komplexer und variantenreicher und enthält mehr Nebensätze und Einschübe (ebd.). Außerdem kann durch vielfältige Erfahrungen mit Literacy die Lesemotivation und das Interesse an Büchern gestärkt werden. Dadurch kann die Lust auf eigenes Lesen

geweckt werden. Dasselbe gilt auch für das Experimentieren mit Schrift wie auch das eigene Schreiben von Texten (vgl. KENSY 2007/2008).

Zudem können Kindern Einsichten über die Funktionen von Schrift vermittelt werden. Es ist wichtig, dass sie Schrift als bedeutsam wahrnehmen und ihren Wert als Kommunikationsmittel erkennen. Daneben kann das Nachdenken über Schrift angeregt werden. Sie können erkennen, dass Buchstaben fest definierte Zeichen sind, die eine Bedeutung tragen und eine Funktion erfüllen. Ebenso können Schreibrichtung und Raumlage von Buchstaben als bedeutungsvoll erkannt werden.

Generell haben Erfahrungen mit Literacy Einfluss auf sprechen, hören und zuhören. Die Phantasie kann angeregt werden und Kinder können erfahren, dass man mit Sprache spielen und auch neue Welten erschaffen kann. Ihr Interesse an sprachlich bzw. schriftsprachlich vermittelten Botschaften soll gefördert werden, damit sie die Geduld haben, diese zu entschlüsseln (vgl. Ulich 2003, S. 13).

Zudem bietet Literacy eine Möglichkeit zur Unterstützung beim Lernen der deutschen Sprache. Auf diesen Punkt werde ich in Kapitel 4.8 ausführlicher eingehen.

### 4.7 Möglichkeiten der Förderung von und durch Literacy

In diesem Kapitel beschäftige ich mich mit der Frage, durch welche Materialien und Vorgehensweisen eine Förderung von und durch Literacy erfolgen kann. Dabei werden Sachverhalte aus den vorangegangenen Kapiteln teilweise erneut aufgegriffen. Dies kann an manchen Stellen zu Wiederholungen führen, dennoch halte ich die Erläuterung der Aspekte aus dem Blickwinkel der Förderung für sinnvoll.

Durch die im Folgenden vorgestellten Materialien können sowohl Fähigkeiten in Literacy als auch andere, wie die in Kapitel 4.6 dargestellte Fähigkeiten, etwa solche auf den verschiedenen Sprachebenen, gefördert werden. Im Hinblick auf meine praktische Tätigkeit möchte ich neben der Förderung von Fähigkeiten im Bereich Literacy vor allem auf die Möglichkeiten der Förderung auf den Ebenen der Semantik und der Grammatik eingehen. Auch das Bilderbuch war für meine praktische Arbeit besonders bedeutsam, weshalb es ausführlicher behandelt wird als die anderen Materialien. Dennoch ist es von Bedeutung hervorzuheben, dass das Bilderbuch bei weitem nicht die einzige Möglichkeit der Förderung im Bereich Literacy darstellt.

#### 4.7.1 Das Bilderbuch

Für die meisten Kinder stellen Erfahrungen mit Bilderbüchern die erste Begegnung mit Literacy dar. Sie haben einen besonderen Aufforderungscharakter und regen zu Fragen und sprachlichen Äußerungen an. Durch die Beobachtung der Bilderbuchbetrachtung zwischen einer Mutter und ihrem Sohn<sup>18</sup>, konnte BRUNER (1987) einige grundlegende Aspekte dieser Tätigkeit herausstellen, vor allem aber ihre Bedeutung für die „Entwicklung des Benennens“. Diese Erkenntnisse werden nachfolgend beschrieben. Bei der Bilderbuchbetrachtung findet sowohl das Beschreiben von Handlungen, als auch der Umgang mit dem Benennen von Dingen im Kontext des Gesprächs statt. Der Austausch zwischen Kind und Bezugsperson bezieht sich dabei nicht mehr auf konkrete Gegenstände, sondern lediglich auf im Bild repräsentierte Themen. Die Bezugsperson, in diesem Fall die Mutter, stellt ihren Anteil am Lesen des Buches auf die Fähigkeiten des Kindes ein. Die Vermutung liegt nahe, dass diese Anpassung automatisch erfolgt, denn dieses Verhalten kann schon bei 4-jährigen Kindern beobachtet werden, welche mit jüngeren Kindern Bilderbücher betrachten.

BRUNER (ebd.) konnte bei seinen Beobachtungen vier Schlüsseltypen von Äußerungen feststellen. Den Aufruf, z.B. „Schau“, die Frage, z.B. „Was ist das“, die Bezeichnung, z.B. „Das ist ein X“ und die Rückmeldung, z.B. „Ja“. Folgendes Beispiel verdeutlicht die Verwendung dieser Äußerungstypen:

Mutter: Schau! (Ausruf)

Kind: (berührt das Bild)

Mutter: Was ist das? (Frage)

Kind: („babbelt“ als Antwort und lächelt)

Mutter: Ja, das sind Kaninchen. (Rückmeldung und Bezeichnung)

Kind: (macht stimmliche Äußerungen, lächelt und schaut zur Mutter auf)

Mutter: (lacht) Ja, Kaninchen. (Rückmeldung und Bezeichnung)

Kind: (gibt wieder Laute von sich, lächelt)

Mutter: Ja. (lacht) (Rückmeldung) (ebd., S. 65)

Die Reihenfolge der Äußerungstypen ist dabei beinahe konstant und entspricht fast immer der oben genannten. Wird einer der Schritte ausgelassen, geschieht dies in der Regel aufgrund der Reaktion auf das Verhalten des Kindes. Eröffnet dieses beispielsweise das Gespräch durch Zeigen oder eine Lautäußerung, reagiert die

---

<sup>18</sup> Dieser befand sich zum Zeitpunkt der Untersuchung in seinem zweiten Lebensjahr.

Bezugsperson mit einer Frage und der Aufruf entfällt. Dies zeigt, dass die Bezugspersonen auf das Kind wie auf einen wirklichen Gesprächspartner eingehen. Positiv für die Entwicklung des Benennens ist, dass sich bis zu 90% der von den Bezugspersonen geäußerten Bezeichnungen auf ganze Gegenstände beziehen. Dadurch kommt es kaum zu Missverständnissen, was mit der Bezeichnung gemeint ist. BRUNER (1987) untersuchte zudem die Frage, was das Kind dazu bewegt, sich immer häufiger zu äußern und von sich aus Bezeichnungen einzubringen. Zunächst kommt es zu undifferenzierten Lauten, welche dann durch Äußerungen in Lexemlänge und schließlich durch Wörter ersetzt werden. Dabei kommt dem Äußerungstyp der Frage eine besondere Bedeutung zu, denn sie ist es, welche beim Kind die Bezeichnungsreaktion hervorruft. Die von der Bezugsperson immer wieder vorgegebenen Bezeichnungen dienen hierbei als Modell. Dennoch beantwortet das Kind eine Frage und ahmt nicht nur nach. Warum die Entwicklung immer weiter fortschreitet und das Kind nicht auf einer Stufe stehen bleibt, ist nicht geklärt. Sicher ist jedoch, dass die Bezugspersonen den Fortschritt des Kindes systematisch unterstützen. Sie fügen immer gerade soviel Neues dazu, dass das Kind es durch seine sich entwickelnden Fähigkeiten bewältigen kann und diese gleichzeitig sanft gefördert werden. Zudem sind die Bezugspersonen bereit zu verhandeln, in der Annahme, dass in irgendeiner Form eine Verständnisbasis gefunden werden kann. Folgendes Beispiel zeigt auf, dass Kinder solche Verhandlungen und Verbesserungen brauchen um Bedeutungen kennen lernen zu können:

Mutter: Was ist das?

Kind: Aus.

Mutter: Maus, ja. Das ist eine Maus.

Kind: Mehr Maus (zeigt auf ein anderes Bild)

Mutter: Nein, das sind Eichhörnchen. Sie sind wie Mäuse, aber mit längeren Schwänzen. Ungefähr.

Kind: Maus, Maus, Maus.

Mutter: Ja, richtig. Das sind Mäuse.

Kind: Mäuse, Mäuse. (ebd., S. 73f.)

Abschließend hält BRUNER (ebd., S. 75) folgendes im Bezug auf den Bedeutungserwerb fest:

„Wir dürfen wohl schließen, dass die Meisterung des Bedeutens durch das Kind ebenso sehr von der Bewältigung der Gesprächsregeln abhängt, wie von der



individuellen Fähigkeit, Wahrnehmungen mit Lauten und mit inneren kognitiven Repräsentationen der Welt zu verknüpfen. Denn wie wir gesehen haben, hat „Bedeuten“ nicht nur mit der Beziehung zwischen Zeichen und Bezeichnetem zu tun, sondern auch mit zwischenmenschlichen Strategien zur gegenseitigen Abstimmung der Bezeichnungen. Das Anfangsparadigma für all dies ist die gemeinsame Ausrichtung der Aufmerksamkeit.“ (ebd.)

Generell zeichnet sich die Situation des Bilderbuch Betrachtens durch eine „dichte Atmosphäre zwischen Kindern und Erwachsenen“ (NÄGER 2005, S. 47) aus. Das Kind genießt die „nicht-unterbrochene Zuwendung und Nähe des Erwachsenen in einer sprachintensiven Situation“. (ULICH 2005, S. 109) Es handelt sich dabei um eine abgeschirmte Kommunikationssituation, in der Zuwendung und sprachlicher Austausch im Mittelpunkt stehen. Daneben spielt auch die körperliche Nähe zwischen Kind und Vorleser eine Rolle. Diese ergibt sich aus dem gemeinsamen Sachbezug und kann es auch eher zurückhaltenden Kindern erleichtern, Nähe zu finden und eine Bindung einzugehen (vgl. ebd.).

Darüber hinaus ist die Situation besonders sprachintensiv und Bilderbücher stellen nachweislich eine der effektivsten Formen der Sprachförderung dar (NÄGER 2005, S. 48).

Die Bilder ermuntern Kinder dazu Fragen zu stellen, zu Erzählen und zu Kommentieren. Vor allem die dialogorientierte Betrachtung, welche durch ein „Wechselspiel von Sprechen und Zuhören“ (NÄGER 2005, S. 49) gekennzeichnet ist, stellt ein wichtiges Merkmal der Bilderbuchbetrachtung dar. Es findet eine Verzahnung des geschriebenen Textes mit der mündlichen Sprache statt, denn es kommt zu einem Wechsel zwischen dem aktiven Sprachgebrauch und der Vermittlung schriftsprachlicher Texte. Eine solche dialogorientierte Form der Betrachtung bietet Kindern viele Möglichkeiten, eigene Erfahrungen mitzuteilen und begünstigt es, dass sich ein differenzierter Sprachgebrauch entwickelt. Zudem erlaubt die Bilderbuchbetrachtung den Kindern in ihrem eigenen Tempo vorzugehen. Sie können etwas nochmals nachschauen, Bilder vergleichen oder auch vor- bzw. zurückblättern. Das Kind erhält bei dieser Form der Betrachtung eine aktive Rolle und kann Erzähler und Zuhörer zugleich sein. Impulse und Fragen seitens der Bezugsperson fördern dabei die sprachliche Beteiligung des Kindes. Dies können Bemerkungen zu einem Bild, Ausrufe oder Gefühlsäußerungen über Mimik oder Gestik sein. Bei Fragen sollte man darauf achten, dass sie möglichst offen gestellt sind und nicht nur mit „Ja“ oder „Nein“

beantwortet werden können (NÄGER 2005, S. 50f.). Es ermöglicht zu Verweilen, etwas zu Erklären, Rückfragen zu stellen und wiederholen zu können. Diese Aspekte sollten möglichst natürlich in die gemeinsame Aktivität mit dem Kind integriert werden, um eine Abfragesituation zu vermeiden. (ULICH 2003, S. 10) Außerdem ist es durchaus möglich, dasselbe Bilderbuch mehrmals zu betrachten und vorzulesen. Gerade dieses Vorgehen kann den sprachlichen Lerneffekt deutlich steigern. Die Bezugsperson muss also zum Dialog mit dem Kind bereit sein. Je nach Alter und Entwicklungsstufe des Kindes, seinen Interessen und auch der Art des Buches, bieten sich verschiedene Vorgehensweisen bei der Betrachtung von Bilderbüchern an. Es gibt dabei die Möglichkeit des einfachen Benennens von den abgebildeten Dingen. Diese können aber auch definiert, umschrieben und erweitert werden. Beim Anschauen des Buches können Beziehungen und Abfolgen zwischen den Bildern hergestellt werden, oder man kann gemeinsam mit dem Kind Bedeutungen konstruieren und Geschichten weiter denken. Genauso können Bezüge zum Leben des Kindes oder generell zur realen Welt hergestellt werden. Zudem ist es möglich den Hergang der Geschichte vorauszudeuten. All diese Vorgehensweisen beziehen das Kind so mit ein, dass es nach und nach selbst zum Erzähler der Geschichte wird und seine eigenen Erfahrungen immer mehr mit einbringt. Dabei ist wichtig nicht zu sehr auf der „richtigen“ Geschichte zu beharren, da dies die Erzählfreude des Kindes hemmen kann und wenig Raum für phantasievolle Ergänzungen lässt (ULICH 2005, S. 111).

Des Weiteren gibt es verschiedene Möglichkeiten die Aufmerksamkeit des Kindes bei der Bilderbuchbetrachtung zu verstärken, wie KAIN (2006, S. 55) erläutert. Dabei spielt vor allem die Begeisterung der Bezugsperson für das Bilderbuch, welches betrachtet wird, eine Rolle. Spüren Kinder dabei die authentische Faszination des Erwachsenen, kann dies durchaus einen Einfluss auf ihre eigene Motivation haben. Aber auch die oben beschriebene dialogische Betrachtungsweise fördert die Beteiligung des Kindes. Daneben führt KAIN (ebd.) auch Vorkehrungen wie das Ausschalten von Störquellen, gezielte Pausen und die richtige Geschwindigkeit - weder zu schnell noch zu langsam - beim Vorlesen an.

Des Weiteren nennt KAIN (2006, S. 56ff.) spezifische Möglichkeiten bei der Darbietung des Bilderbuchs. So kann beispielsweise schon vor dem Lesen mit den Bildern des Buches gearbeitet werden. Die Kinder können ihre spontanen Eindrücke dazu schildern und Vermutungen aufstellen, wie die Geschichte verläuft. Auch können je nach Buch Mimiken oder Haltungen nachgespielt werden. Der Einbezug einer Handpuppe kann

das Betrachten noch bereichern. Diese kann Kinder zusätzlich motivieren sich zu äußern und eigene Ideen einzubringen. Allerdings eignet sie sich eher, wenn das Bilderbuch mit einer Gruppe von Kindern betrachtet wird, und nicht in der Zweierkonstellation Kind - Erwachsener. Zudem können eingängige Textstellen von den Kindern mitgesprochen werden. Auch bei Reimen bietet es sich an, eine kurze Pause zu machen und die Kinder Sätze ergänzen zu lassen.

Einfluss auf die Möglichkeiten der Darbietung und des Einbezugs der Kinder hat natürlich auch die Größe der Gruppe, welche nicht mehr als fünf Kinder umfassen sollte.

Bilderbücher sind „Orte der Begegnung“ (NÄGER 2005, S. 47). Kinder lernen dabei Charaktere und Stimmungen kennen. Des Weiteren löst die Begegnung mit den Geschichten und den Bildern Gefühle in den Kindern aus. Dies regt zu einer Identifikation mit den Protagonisten und den Situationen der Geschichte an. Kinder bekommen so die Möglichkeit, auf spielerische Art, Lösungsmodelle für eigene Sorgen und Probleme kennen zu lernen.

Wie oben erwähnt, gilt das Bilderbuch als eine der geeignetsten und effektivsten Mittel zur Sprachförderung. Die genannten Möglichkeiten bei der Betrachtung gelten dabei genauso für ein- wie auch für mehrsprachige Kinder.

Wie durch die Beobachtungen von BRUNER (1987) deutlich wurde, hat die Bilderbuchbetrachtung großen Einfluss auf die Entwicklung des Bedeutungserwerbs. Durch das Betrachten und Benennen der Bilder kann es zu einer Erweiterung des Wortschatzes kommen und Kenntnisse über die Bedeutung von Wörtern können gewonnen werden. Bei Kindern mit Problemen beim Bedeutungserwerb können z.B. gezielt Bücher ausgewählt werden, welche ein bestimmtes semantisches Feld beinhalten, das für das Kind von Interesse ist und es anspricht. Dieses Vorgehen entspricht den in Kapitel 3.11.4 genannten Grundlagen einer Förderung semantischer Fähigkeiten. Zum einen wird durch die Auswahl eines semantischen Feldes themenorientiert vorgegangen und DANNENBAUERS Forderung von „wenig mehr“<sup>19</sup> zu verwenden entsprochen. Zum anderen können die Interessen und Ideen des Kindes berücksichtigt werden. Wie im Verlauf der Arbeit mehrfach erwähnt, ist es auch von Bedeutung Kindern Strategien an die Hand zu geben, um ihren Wortschatz selbstständig zu erweitern. Bei einer gezielten Auswahl des Bilderbuchs ist es möglich eines zu

---

<sup>19</sup> siehe Kapitel 3.11.4

nutzen, in dem sich bestimmte Fragestrategien ergeben, welche die Bezugsperson als Modell anbieten kann. Dies kann der Fall sein, wenn ein Protagonist eine Frage immer wieder wiederholt oder kann sich auch durch den Aufbau des Buches ergeben. Ein solches Buch wird in meiner praktischen Arbeit verwendet und daher in Kapitel 8 vorgestellt.

Nach KAIN (2006, S. 17) gibt es zur Förderung grammatischer Fähigkeiten keine gezielten Studien. Dennoch geht er davon aus, „[...] dass das kontinuierliche Vorlesen von Bilderbüchern ebenso das Bewusstsein für Morpheme und für die Satzbildung schärft.“ (ebd.). Zudem ist es bei der Arbeit mit Bilderbüchern möglich, einige der in Kapitel 3.11.5 genannten Aspekte zu berücksichtigen. So kann durch die Wahl eines Bilderbuchs, in dem immer wieder Sätze mit denselben Strukturen vorkommen, die Modelläußerung in den Fokus der Aufmerksamkeit des Kindes gerückt werden. Auch ist es möglich den Input dadurch zu begrenzen und zu spezifizieren. Beachtet man die dialogorientierte Betrachtungsweise, welche sich bei Bilderbüchern anbietet, so wird deutlich, dass die Sprache im Austausch mit dem Kind natürlich bleiben und die Zielstruktur zugleich gehäuft angeboten werden kann. Darüber hinaus kann das Prinzip der Konvergenz beachtet werden, welches nach DANNENBAUER eine bedeutende Rolle bei der Förderung grammatischer Fähigkeiten spielt. Durch das Medium Bilderbuch können Thema, Kontext, Sprache und Interaktion auf die Zielstruktur hin zusammen wirken. Des Weiteren bietet sich der Einsatz von Modellierungstechniken an.

Besonders Fähigkeiten im Bereich Literacy können durch Bilderbücher erweitert und gefördert werden. Viele dieser Punkte wurden in Kapitel 4.6 genauer ausgeführt und sollen an dieser Stelle nur kurz erwähnt werden. Kinder erfahren etwas über Buchkultur. Ihnen wird bewusst, dass es einen Autor gibt, wie man ein Buch hält und darin blättert. Es wird also das Interesse an Büchern geweckt. Genauso wird die Vertrautheit im Umgang mit ihnen gefördert. Dies hat Einfluss auf die Motivation später selbst Bücher zu lesen. Zudem lernen Kinder die Lese- und Schreibrichtung kennen. Ebenso merken sie, dass es Bilder und Text gibt und beide z.T. unterschiedliche Informationen enthalten. Darüber hinaus lernen Kinder ein anderes Sprachniveau kennen, sowohl im Hinblick auf den Wortschatz als auch auf den Satzbau. Zudem wird Kindern die Struktur einer Geschichte deutlich und sie erfahren viel über den Unterschied zwischen der mündlichen und der schriftlichen Sprache. Dadurch erweitern sich ihre Kompetenzen im Umgang mit dekontextualisierter Sprache. Das Interesse an sprachlichen Botschaften sowie die Geduld diese zu verstehen werden entwickelt. Es

werden Vorstellungen über die Funktion und den Gebrauch der Schriftsprache aufgebaut.

Natürlich ist zu beachten, dass es verschiedene Arten von Bilderbüchern gibt, welche z.T. weitere Fördermöglichkeiten in den oben angesprochenen Bereichen bieten. Diese sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Allererste Bilderbücher für Babys und Kleinkinder dienen meist als Hinführung zur Literatur. In ihnen ist abgebildet, was Kinder in ihrer Umgebung vorfinden. Sie bestehen meist aus stabiler Pappe, sind textfrei und Kinder werden durch die Illustrationen zum Wiedererkennen und Sprechen angeregt. Kommt dann für Kinder ab zwei bis drei Jahren der erste Text hinzu, handelt es sich überwiegend um wenige Wörter oder Sätze. Kindern kann Sprache und Literatur mit solchen Büchern schon früh mit viel Spaß nahe gebracht werden. Sie lernen etwas über das Medium Buch und werden bei der Entwicklung des Symbolverständnisses unterstützt. Dies ist eine Voraussetzung für die Entschlüsselung anderer Bildsymbole wie Zeichen, Logos und Schrift.

Wimmelbilderbücher, in denen auf jeder Seite ein abgeschlossener Bereich wie Spielplatz oder Baustelle dargestellt ist, regen Kinder dazu an, auf den Abbildungen Dinge zu entdecken, zu beschreiben und zu benennen. Zudem bieten sie sich an, um an einem bestimmten semantischen Feld zu arbeiten und Fragestrategien zu entwickeln, indem sich beispielsweise einer etwas auf dem Bild aussucht und der andere es erraten muss.

Eine andere Kategorie stellen die Bilder-Sachbücher dar. Durch diese Sachbücher wird es den Kindern ermöglicht ihr Wissen gezielt selbstständig zu erweitern und zu vertiefen. Damit Kinder das Wissen aus den Büchern zu ihrem eigenen machen können, brauchen sie den Vermittlungsprozess durch die Bezugsperson in Sprache und Kommunikation.

Bei den Bild-Wörter-Büchern wird innerhalb des Textes ein Wort durch ein Bild ersetzt. Dadurch wird es Kindern möglich „mitzulesen“. Sie werden somit vermehrt in den Leseprozess miteinbezogen. Hierbei machen sie Erfahrungen mit den Grundsätzen des Lesens und Schreibens.

Illustrierte Liederbücher sind ebenfalls reizvoll für Kinder, da sie ein Verständnis vom Sinngehalt des Liedtextes vermitteln (vgl. NÄGER 2005, S. 54).

Als „Erzählende Bilderbücher“ werden diejenigen bezeichnet, bei denen die Bilderbuchgeschichte durch einen Text ergänzt wird. Beide Teile stehen hierbei gleichberechtigt nebeneinander. Gerade durch sie sind die oben dargestellten Fördervorschläge gut realisierbar (DIETSCHI KELLER 1996, S. 25).

Bildwörterbücher sind für die Förderung semantischer Fähigkeiten sehr gut geeignet. Bei ihnen wird ebenfalls auf jedem Bild eine Szene oder ein Ort wie z.B. die Küche dargestellt und die dazugehörigen Gerätschaften sind abgebildet und beschriftet. Diese Bücher gibt es auch in mehrsprachigen Versionen. Hierbei werden die Begriffe in beiden Sprachen geschrieben.

Auf zwei- und mehrsprachige Bilderbücher und ihre Einsatzmöglichkeiten werde ich in Kapitel 4.8 näher eingehen.

Es gibt verschiedenste Möglichkeiten über die Bilderbuchbetrachtung hinaus mit dem Bilderbuch zu arbeiten oder die gelesene Geschichte nachzubereiten.

So können die Bilder des Buches kopiert und auf dem Boden verteilt werden, damit man die Geschichte mit dem Kind nochmals durchgehen kann. Die Bilder können auch durcheinander ausgelegt werden und das Kind soll sie wieder in die richtige Reihenfolge bringen. Dadurch wird das Verständnis für die Handlungslinie der Geschichte gestärkt.

Auch bietet es sich bei vielen Geschichten an, sie mit verteilten Rollen nachzuspielen. Das Bilderbuch kann dabei eine Orientierungshilfe sein. Authentischer werden diese Rollenspiele natürlich durch passende Verkleidungen, Stofftiere und Puppen oder Dekorationen. Diese Darbietungen können auch aufgenommen und später mit den Kindern angeschaut werden. Darüber hinaus können Kinder angeregt werden, Figuren aus den Büchern zu zeichnen oder zu basteln (vgl. KAIN 2006, S. 58). Bei all diesen Tätigkeiten, die sich durch einen spielerischen Charakter auszeichnen, können Förderungen der grammatischen oder semantischen Fähigkeiten, wie oben beschrieben, mit einbezogen werden.

Eine weitere Möglichkeit der Arbeit mit dem Bilderbuch nennt WHITEHEAD (2007, S. 78). Durch so genannte Büchersäcke - „[...] eine große Stofftasche mit einem guten Kinderbilderbuch und Zusatzmaterialien zur Anregung von Leseaktivitäten“ (GRIFFITH 1997, S. 2, zitiert nach WHITEHEAD 2007, S. 78) - können die Erfahrungen der Kinder mit beliebten Büchern bereichert werden. Diese Materialien können z.B. Stofftiere oder

Puppen sein, welche die Hauptakteure des Buches darstellen. Aber auch Gegenstände, die in der Geschichte vorkommen, können im Büchersack enthalten sein.

Einige Bücher wie etwa „Toni hat Geburtstag“, bieten außerdem einen Schreib Anlass für Kinder. Das genannte Buch endet beispielsweise mit der Frage, was sich die Kinder selbst zum Geburtstag wünschen. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit einen Wunschzettel zu erstellen.

Auch besteht die Gelegenheit, selbst Bücher herzustellen. Dabei sollte das Buch des Kindes einen richtigen Umschlag erhalten, einen Titel und auch der Name des Autors sollte natürlich vermerkt sein. NÄGER (2005, S. 53f.) erwähnt die Chance, Kinder bei der Gestaltung eines Buches miteinzubeziehen auch im Hinblick auf die Bild-Wörter-Bücher. Hier kann das Kind der Bezugsperson eine Geschichte diktieren und später mit ihr gemeinsam überlegen, welche Wörter durch Bilder ersetzt werden sollen. Diese kann das Kind dann selbst malen. Durch all diese Vorgehensweisen erfahren Kinder viel darüber, wie sich mündliche Sprache in Schrift verwandelt und wie eine Geschichte aufgebaut ist (vgl. ULICH 2005, S. 115).

Es kann zudem an die Arbeit mit Bilderbüchern angeknüpft werden, indem die Geschichte mit Geräuschen und Musik untermalt wird oder indem ein Besuch in einer Bibliothek unternommen wird.

Natürlich stellt sich bei der Auswahl eines Bilderbuches immer die Frage, nach welchen Kriterien man vorgehen soll. Dazu gibt es keine allgemeingültigen Regeln, denn letztendlich entscheidet das Kind darüber, ob ihm ein Buch gefällt und es davon angesprochen wird oder nicht. Dabei kann es für die Erwachsenen manchmal zu Überraschungen kommen, wenn ein sorgfältig ausgesuchtes Buch keinen Erfolg hat. Dennoch sollen im Folgenden einige Leitfragen in Anlehnung an KRETSCHMER und DIETSCHI KELLER (VGL. ENGST 2007) aufgeführt werden, die bei der Auswahl eines Bilderbuchs eine Hilfe sein können.

- Fragen zur pädagogischen Qualität
  - Gibt es Anknüpfungen an Erfahrungen der Kinder?
- Fragen zur literarischen Qualität
  - Beschäftigung mit der im Buch verwendeten Sprache
- Fragen zur Qualität der Bilder
  - Sind sie ansprechend gestaltet?
  - Regen sie das Kind zum selbstständigen Gestalten an?

- Fragen zum Verhältnis zwischen Text und Bild
  - Bilden sie eine Einheit?
  - Entspricht der Text der Bildaussage und umgekehrt?
- Entspricht das Bilderbuch dem kognitiven Leistungsvermögen des Kindes?
  - Gibt es einen konkreten/linearen Handlungsablauf?
- Entspricht das Buch dem Sprachvermögen und -verständnis des Kindes?
- Werden Gefühle aufgegriffen und benannt?
- Knüpft das Buch an die Erlebniswelt des Kindes an?
- Wird Platz für Träume und Fantasien gelassen?
- Kann das Kind sich selbst im Buch entdecken?

Ferner muss man sich gerade dann, wenn man das Buch zur Sprachförderung einsetzen möchte, auch fragen, welche Bedingungen es erfüllen soll. Dies kann z.B. die Beschränkung der Thematik auf ein bestimmtes semantisches Feld sein oder das Vorkommen bestimmter syntaktischer Strukturen.

Abschließend ist es wichtig zu erwähnen, dass Bilderbüchern trotz der vielen Chancen, die sie im Bereich der Sprachförderung eröffnen, auch einen entpädagogisierten Raum erhalten müssen. Dort wird es dem Kind ermöglicht seinen eigenen Zugang zum Bilderbuch zu finden (KAIN 2006, S. 54f.).

Zudem ist deutlich geworden, dass es wichtig ist, dass Bilderbücher nicht „nur“ vorgelesen, sondern vor allem mit dem Kind gemeinsam betrachtet werden müssen. Auf diesen Aspekt geht vor allem RAU (2007, S. 19) ein. Die Autorin stellt fest, dass das Wort „vorlesen“ zu Missverständnissen führen kann, wenn man darunter nur die Beachtung des gedruckten Textes versteht. Beim Vorlesen eines Bilderbuches muss es aber vielmehr darum gehen, dass man das Buch gemeinsam mit dem Kind betrachtet und etwas dazu sagt.

#### **4.7.2 Weitere Möglichkeiten**

*Reime, Gedichte, Abzählverse, Fingerspiele*

Die Klangmerkmale der deutschen Sprache sind Rhythmus, Melodie und Akzentuierung. Diese können sehr gut durch die oben genannten Vorgehensweisen vermittelt und gefördert werden. Kinder werden dadurch auf spielerische Weise mit dem Klang der Sprache vertrauter. Zudem werden sie zum expressiven Sprechen



angeregt. Das Erleben von Sprachklang, Sprachrhythmus und Reim ist sehr entscheidend für die spätere Literalisierung. Darüber hinaus wecken gerade Fingerspiele, Verse und Gedichte spielerisch die Lust am Sprechen. Dadurch, dass Reime leicht erinnert und wiederholt werden können, wird es Kindern ermöglicht, sich in bekannten Versen sicher zu fühlen. Sie können sie erinnern und wiederholen und finden so einen Zugang zur Sprache. Zudem erfahren die Kinder somit Zuwendung und Bestätigung. Gefühle stehen also im Vordergrund. Des Weiteren ist gerade beim Reimen auch Unsinn erlaubt und die Kinder können selbst Verse erfinden. Hierbei können sie Sprache entdecken und als lustvoll erleben. Da Reimwörter meist mit gleichen Buchstaben enden ist es Kindern möglich zu erkennen, dass gleiche Laute auch ein gemeinsames Buchstabenmuster haben. Gerade bei Fingerspielen wird die Verbindung von Sprache und Bewegung deutlich, welche sich positiv und entwicklungsfördernd auf das Sprachverhalten der Kinder auswirken. Auch besteht die Möglichkeit, Gedichte musikalisch zu unterlegen, dazu zu malen oder sie in Szene zu setzen (vgl. NÄGER 2005, S. 29ff.).

### *Vorlesen und Erzählimpulse*

Für den späteren Umgang mit der Schriftkultur ist es wichtig, dass Kinder die Bedeutung von Büchern und Lesetätigkeiten im Alltag erleben. Das Vorlesen trägt dazu bei, dass Kinder ein Verständnis dafür entwickeln, dass geschriebenen Texten Bedeutung entnommen werden kann. Darüber hinaus kommt dem Vorlesen eine Brückenfunktion zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu. Der Text der Geschichte wird beim Vorlesen durch die Stimme des Vorlesers, seine Gestik und Mimik lebendig. Vorlesen kann einen entscheidenden Beitrag zur Lesefreude leisten, wenn es dauerhaft und regelmäßig in einem Rahmen stattfindet, in dem Kinder sich wohl fühlen und in die Geschichten eintauchen können. Zur Realisierung dieses Vorhabens können z.B. ritualisierte Lesezeiten beitragen.

Vorlesen und Erzählen sind wichtige Beiträge zur Entwicklung von Literacy. Kinder, welchen oft vorgelesen und erzählt wird, haben nachweislich bessere Sprach- und auch Schriftsprachkompetenzen, denn es werden Vorläuferfähigkeiten für das spätere Lesen und Schreiben entwickelt. Dies liegt zum einen daran, dass die Kinder mit einem anderen Sprachniveau konfrontiert werden. Zum anderen lernen sie etwas über den Umgang mit dekontextualisierter Sprache. Außerdem lernen sie etwas über die Symbolfunktion der Sprache. So können z.B. Welten oder Personen erschaffen werden,

die in der Realität gar nicht existieren. Des Weiteren erfahren Kinder etwas über die Struktur von Geschichten und lernen verschiedene Arten von Texten kennen. Zudem spielt auch die Hinführung dazu, selbst über Erlebnisse zu erzählen und zu berichten eine entscheidende Rolle für die Literacy-Entwicklung. Daher ist es wichtig, Kinder immer wieder zum erzählen anzuregen. Dazu bieten sich z.B. der Morgen- oder Erzählkreis an, genauso wie Bilder oder der Einsatz eines Requisitenkoffers, in dem Gegenstände enthalten sind, die dazu einladen, sich zu äußern (vgl. ebd., S.55ff.).

### *Audiovisuelle Medien (Hörbücher etc.)*

Oftmals machen Kinder, bevor sie lesen und schreiben können, viele Erfahrungen mit Medien. Geschichten erleben sie über Hörmedien oder sie werden ihnen durch Bilder präsentiert. Da es auch zum Bereich Literacy dazugehört, Fähigkeiten im mündlichen Sprachgebrauch sowie die sprachliche Ausdrucksfähigkeit zu fördern, können solche Medien einen wichtigen Beitrag zur Literacy-Entwicklung leisten. Kinder können durch sie sprachliche Aktivitäten erleben, die ihnen viel Spaß machen. Daher sollten Medien bei der Literacy-Erziehung reflektiert eingesetzt werden, da sie Kinder motivieren können.

Durch das Lauschen einer Geschichte auf einer Hörkassette lernen Kinder sich auf sprachliche Informationen zu konzentrieren. Sie profitieren dann besonders von solchen Erlebnissen, wenn sie im Anschluss mit Bezugspersonen darüber sprechen können. Genauso wichtig ist das wiederholte Anhören, durch das Kinder neue sprachliche Elemente entdecken und in ihren Sprachgebrauch integrieren können.

Es bietet sich zudem an, dass Bezugspersonen wie die Eltern oder die Erzieherin selbst Geschichten auf Kassetten sprechen. Außerdem können auch Hörspiele mit den Kindern zusammen aufgenommen werden. Grundlagen hierfür können beispielsweise beliebte Bilderbücher sein (vgl. ebd., S. 69ff.).

### *Rollenspiele*

Rollenspiele sind für Kinder deshalb von großer Bedeutung, weil diese darin die Möglichkeit haben sich mit ihren Gefühlen - den positiven wie den negativen - auseinanderzusetzen. Außerdem stellen Rollenspiele sprachliche Anforderungen an Kinder. Sie müssen sich mit ihren Mitspielern verständigen und ihre Figur „zum sprechen bringen“. Zudem müssen die Kinder einander auch zuhören, was ein

Bestandteil der mündlichen Kommunikation ist. Als Vorlage für ein Rollenspiel kann wiederum ein Bilderbuch herangezogen werden.

Darüber hinaus bietet sich gerade in Rollenspielen auch die Möglichkeit so zu tun, als ob man lesen oder schreiben würde. Der Arzt stellt ein Rezept aus, im Laden braucht man einen Einkaufszettel oder ein Päckchen bei der Post wird beschriftet. All dies sind beliebte Kontexte für Rollenspiele von Kindern, in denen lesen und schreiben eine wichtige Bedeutung zukommt. Daher ist es sinnvoll ihnen Materialien zur Verfügung zu stellen, welche zum Lesen und Schreiben während des Spiels auffordern (vgl. ebd., S. 79ff.).

### *Logos, Piktogramme und Symbole*

Kinder werden schon lange bevor sie lesen und schreiben lernen, aufmerksam auf die Zeichen, die sie umgeben. So nehmen sie z.B. Bildzeichen wahr und interessieren sich für deren Bedeutung. Dadurch können sie früh etwas über die Formen und Funktionen, in denen Schreiben und Lesen vorkommen lernen, und finden einen ersten Zugang zur Schrift. Kinder beginnen Symbole, Logos<sup>20</sup> und Piktogramme<sup>21</sup> zu „erlesen“, indem sie diese mit Sinn belegen und erkennen, was sie bedeuten. Solche Entdeckungen von Zeichen sind wichtige Schritte auf dem Weg zum Lesen und Schreiben und sollten deshalb thematisiert werden. Symbolverständnis und Erfahrungen mit Symbolen prägen den späteren Schreib- und Leselernprozess. Man kann z.B. mit Kindern Zeichen und Logos in ihrer Umwelt suchen und fotografieren oder abzeichnen. Ebenfalls kann ein eigenes Zeichensystem mit den Kindern entwickelt werden. Genauso können Zeichensysteme aus anderen Kulturen mit den Kindern betrachtet werden. Land- oder Wanderkarten bieten ebenfalls eine Vielzahl von Symbolen, die erforscht werden können (vgl. ebd., S. 86ff.).

### *Buchstaben, Worte und Sätze*

Kinder brauchen viel Zeit für die Entdeckung der Schrift. Daher ist es wichtig vielfältige Sprach- und Schreibanlässe zu schaffen, durch die Kinder Einsichten in die Funktion von Schrift gewinnen können. Schreibversuche der Kinder müssen dabei wertgeschätzt werden. Eine positive Fehlerkultur ist ebenfalls eine wichtige Voraussetzung dafür, dass Kinder Spaß am Experimentieren mit Schrift haben. Dafür brauchen sie auch eine entsprechende Auswahl an Materialien.

---

<sup>20</sup> Zeichen aus Schrift und Bild.

<sup>21</sup> Zeichen, die kulturunabhängig verständlich sind.

Zur Entdeckung von Buchstaben bieten sich viele Möglichkeiten. Sie können aus Material ausgeschnitten, nachgefahren und berührt werden oder die Kinder begeben sich auf eine „Buchstabenjagd“ bei der sie Buchstaben in ihrer Umgebung suchen und abmalen. Von großer Bedeutung ist für Kinder meist das Schreiben des eigenen Namens. Darin wird eine wichtige Funktion von Schrift - das Aufschreiben von etwas, dass für einem einen besonderen Wert hat - deutlich.

Auch Worte können spielerisch miteinbezogen werden, indem sie dazu dienen Gegenstände zu beschriften. Ebenfalls kann mit Fingerfarben geschrieben werden, was Kindern meist sehr viel Spaß bereitet.

Eine gute Möglichkeit Kindern die kommunikative Funktion der Schrift deutlich zu machen ist es, wenn sie Nachrichten empfangen oder selbst welche schreiben dürfen um anderen etwas mitzuteilen (vgl. ebd., S. 96ff.).

Ein weiterer Punkt ist die Schaffung von Räumen und Ritualen, durch welche Literacy gefördert wird. Darauf werde ich in Kapitel 4.9 näher eingehen.

### 4.8 Literacy und Mehrsprachigkeit

Die in Kapitel 4.7 genannten Möglichkeiten der Förderung von und durch Literacy sind für mehr- wie auch für einsprachige Kinder geeignet. In diesem Kapitel sollen nun Bezüge zwischen den Bereichen Literacy und Mehrsprachigkeit aufgezeigt und Vorschläge zur besonderen Berücksichtigung der Erstsprache durch Literacy gemacht werden.

Nach KENNER (2000, zitiert nach WHITEHEAD 2007, S. 29) finden Fertigkeiten in Literacy heutzutage Berücksichtigung in den meisten Definitionen von Zweisprachigkeit. Es wird miteinbezogen, dass Kinder sich der unterschiedlichen Schriften die in Umwelt und Familie verwendet werden bewusst sein können. WHITEHEAD (ebd.) weist darauf hin, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder teilweise Schriften kennen, welche von rechts nach links oder auch von oben nach unten geschrieben und gelesen werden. Zudem können mehrsprachige Kinder auch einen Vorteil im Bereich Literacy haben. WHITEHEAD (2007, S. 31) beschreibt dies folgendermaßen:

„Die potenziellen Fähigkeiten von zweisprachigen Kindern, über die den Sprachen zugrunde liegenden Gesetzmäßigkeiten zu reflektieren, kann ihnen einen frühen Vorteil im Bereich Literacy verschaffen.“ (ebd.)

Des Weiteren gibt WHITEHEAD (2007, S. 32) zu bedenken, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder, welche Reime, Lieder, Gedichte, Geschichten etc. unterschiedlicher Sprachgruppen kennen lernen, sehr vielfältige Erfahrungen machen. Dies ist eine Bereicherung für die Fähigkeiten im Bereich Literacy. Eine Voraussetzung hierfür ist natürlich, dass die Kinder ihre Sprache und ihre Kultur als willkommen geheißen erleben. Dies kann auf vielfältige Weise realisiert werden, wie z.B. durch Fotos, Hinweisschilder in verschiedenen Sprachen, Bilder, Stoffe oder Spielmaterialien. Damit der Respekt für andere Sprachen und Kulturen ersichtlich wird, ist es entscheidend, dass sie auch in Bereichen mit hohem Status, wie Büchern oder Rechenmaterialien, anzutreffen sind. Genauso wichtig ist es auch, Interesse an der Sprache des Kindes zu zeigen. Dies kann z.B. dadurch geschehen, dass man Grußformeln und Ausdrücke in der Erstsprache des Kindes kennt und nutzt oder auch weitere Wörter vom Kind erfahren will. Dadurch erlebt das Kind zum einen, dass seine Erstsprache wertgeschätzt wird und zum anderen, dass es darin über vielfältige Kompetenzen verfügt. Dies ermöglicht es dem Kind in die Rolle des Lehrers zu schlüpfen und dem Erwachsenen etwas Neues beizubringen. Für diesen „Rollenwechsel“ macht WHITEHEAD (2007, S. 37) mehrere Vorschläge. Mehrsprachige Kinder können z.B. in manchen Situationen als Dolmetscher oder Übersetzer fungieren, was sich positiv auf ihr Selbstwertgefühl auswirken kann. Auch können sie Lieder, Gedichte, Reime etc. in ihrer Erstsprache vorstellen und anderen beibringen. Außerdem können Kinder auch untereinander etwas voneinander lernen.

Viele der in Kapitel 4.7 dargestellten Vorgehensweisen lassen sich erweitern, so dass die jeweilige Erstsprache des Kindes miteinbezogen werden kann. Dies ist wie in Kapitel 3.5 dargelegt von großer Bedeutung und sollte bei der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern daher unbedingt genutzt werden.

Gerade zwei- oder mehrsprachige Bilderbücher oder auch Hörbücher bieten eine gute Gelegenheit dazu. Oftmals sind Tonträger vorhanden, mit deren Hilfe man dem Kind die Geschichte des Bilderbuchs in seiner Erstsprache vorspielen kann. Dadurch kann es einen Eindruck über Verlauf und Struktur der Geschichte erhalten. Das Kind kann dazu angeregt werden, dem Erwachsenen zu erzählen was in der Geschichte passiert ist, da dieser nicht alles verstanden hat. Auch die verschiedenen Schriftbilder im Buch können mit dem Kind betrachtet und untersucht werden. Es ist entscheidend, die Reaktion des Kindes auf die Konfrontation mit seiner Erstsprache zu berücksichtigen. Wie in Kapitel

3.5 erwähnt, kann es vorkommen, dass Kinder sich aufgrund der erlebten Ablehnung ihrer Erstsprache weigern, diese zu sprechen. Dies erfordert ein besonders behutsames Vorgehen, durch welches das Kind wieder Freude an seiner Erstsprache entdecken kann und eine Wertschätzung seiner Kompetenzen in dieser Sprache erlebt.

Es bietet sich an, die Geschichten von Eltern des Kindes vorlesen oder auf Band aufnehmen zu lassen, so dass man immer wieder darauf zurückgreifen kann. Die Kinder sind oft sehr stolz darauf, ihre Eltern oder eine andere bekannte Stimme auf Band zu hören. Dasselbe gilt auch für Reime, Lieder, Gedichte oder Spiele in der Erstsprache des Kindes, die dann zusammen mit anderen Kindern und der Bezugsperson gelernt und aufgesagt oder gespielt werden können.

Wie oben schon erwähnt, kann die Schrift der Erstsprache des Kindes gut eingesetzt werden, indem man Schilder und Hinweise in verschiedenen Sprachen verfasst. Genauso bietet es sich an, weiteres schriftliches Material wie Zeitungen, Kalender etc. aus der Sprachgemeinschaft des Kindes miteinzubeziehen. Es besteht zudem die Möglichkeit, vom Kind diktierter Geschichten beispielsweise von den Eltern aufschreiben zu lassen, so dass diese auch in der Erstsprache notiert werden. Durch die genannten Vorgehensweisen erhält das Kind Einblicke in die Funktionen von Schrift und kann gleichzeitig Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den verschiedenen Schriftsystemen entdecken.

Der Einbezug der Eltern des Kindes ist in diesem Bereich sehr wichtig. Wie oben erwähnt, können sie vielfältige Hilfen bieten, die Erstsprache des Kindes kennen zu lernen und einzusetzen.

#### 4.9 Integration von Literacy in den Kindergartenalltag

Wie in Kapitel 4.2 erläutert, kommt dem Kindergarten für die Ermöglichung von Erfahrungen im Bereich Literacy eine entscheidende Bedeutung zu. Im Folgenden sollen nun einige Möglichkeiten genannt werden, wie Literacy im Kindergarten erfahrbar gemacht und integriert werden kann.

Ein entscheidender Punkt ist die Schaffung eines literalen Klimas im Kindergarten. Dieses sollte von Kindern und Erzieherinnen gleichermaßen geprägt werden und sich in Projekten, Ritualen sowie der Gestaltung von Räumen und Materialien ausdrücken.

Bei der Wahl der angebotenen Bilderbücher sollte bedacht werden, dass sie verschiedene Themen abdecken und auch mehrsprachige Bilderbücher vorhanden sind.

So können Kinder Bücher auswählen und betrachten, welche zu ihrem Alter und ihrer Situation passen. Ebenfalls sollten Bücher in vielfältigen Gestaltungsformen sowie selbsthergestellte Bücher der Kinder vorhanden sein. Des Weiteren sollten andere Arten von Büchern wie Atlanten, Lexika, Märchenbücher oder Kinderzeitschriften zugänglich sein. Dadurch können Kinder unterschiedlichste Erfahrungen mit dem Medium Buch sammeln. Genauso unentbehrlich sind aber auch Begegnungen mit anderen Medien wie Hörspiele, verfilmte Kinderliteratur oder Musikkassetten mit Kinderliedern. Die Kinder sollten die Möglichkeit haben frei aus dem Bestand wählen zu können. Dadurch können sie sich mit den Medien auseinandersetzen, welche ihrem derzeitigen Entwicklungsstand und ihren Bildungsinteressen angemessen sind. Präsentation und Strukturierung des Medienbestands spielt hierbei ebenfalls eine Rolle und wird durch die Räumlichkeiten und Arbeitsweisen in der Einrichtung geprägt.

Gibt es in der Einrichtung ein Lesezimmer, können die Bücher konzentriert angeboten werden (vgl. NÄGER 2005, S. 119). Zudem bietet ein solches Zimmer oder eine speziell abgegrenzte Lesecke die Möglichkeit, eine Umgebung zu schaffen, in der Kinder sich beim Betrachten der Bücher wohl fühlen. Dieser Aspekt wird von WHITEHEAD (2007, S. 54) betont. Sie weist ebenfalls darauf hin, dass eine Zone geschaffen werden sollte, welche möglichst von anderen, eventuell lärmenden Aktivitäten abgeschirmt ist.

Eine strukturierte Anordnung der Bücher ist dabei wichtig, damit die Kinder selbstständig mit dem Ordnungssystem umgehen und die gewünschten Medien finden können (NÄGER 2005, S. 119f.). Ist die Sammlung unsortiert und nicht übersichtlich angeordnet, kann dies Kinder leicht überfordern. Außerdem ist eine solche Büchersammlung nicht sehr ansprechend. Genauso wichtig ist es, dass das Bücherangebot für Kinder nicht zu groß ist (vgl. WHITEHEAD 2007, S. 54). Die Kategorien, nach denen die Bücher angeordnet sind, sollten mit den Kindern besprochen werden. Beschriftungen und farbliche Markierungen können bei der Orientierung helfen und verschaffen Kindern einen Einblick in die Arbeitsweise von Bibliotheken. Da vor allem die illustrierten Titelseiten bei Bilderbüchern Kinder ansprechen, sollten diese zumindest bei einem Teil der Bücher sichtbar sein.

Es ist wesentlich, dass Kindern eine selbstverständliche Nutzung von Literatur nahe gebracht wird. Daher sollten auch in den Gruppen- und Funktionsräumen passende Bücher oder andere Medien vorhanden sein. In der Bauecke können z.B. themenspezifische Bilder - Sachbücher bereitliegen.

Um Kindern eine intensive und häufige Nutzung von Literatur auch zu Hause zu ermöglichen, bietet es sich an, dass die Medien des Kindergartens ausgeliehen werden können. Dabei können Kinder Erfahrungen mit dem System einer Leihbibliothek machen. Sie erhalten über einen Ausweis oder Karteikarten, auf denen die Ausleihen eingetragen werden, einen Einblick in Funktionen von Schrift. Vielfältige Erfahrungen mit Literacy können Kinder vor allem dann machen, wenn sie in die Pflege der Bibliothek und das Einstellen des Bücherbestands miteinbezogen werden (vgl. NÄGER 2005, S. 120).

Rituale sind ein wichtiger Bestandteil der Lesekultur. Sie verschaffen Kindern eine Orientierung und bilden die Grundlage für die Motivation, sich auch selbstständig mit Büchern zu beschäftigen. Daher bieten sich verlässliche, tägliche Vorlesezeiten an, um eine sichere Basis für regelmäßige Literaturerlebnisse zu sichern. Wie WHITEHEAD (2007, S. 54) feststellt, ist es ratsam, dass die Vorlesebücher an einem bestimmten Platz im Kindergarten ausliegen. So haben die Kinder die Möglichkeit die Bücher anzusehen. Des Weiteren helfen ihnen der bekannte Text, sowie die Abfolge der Bilder, die Geschichte nachzuvollziehen und auch nacherzählen zu können.

NÄGER (2005, S. 121) erwähnt zudem die Möglichkeit, den Kindern Aufgaben zu stellen, die selbstständiges Forschen im Buchbestand verlangen. Eine solche Aufgabe kann beispielsweise lauten: „Suche ein Buch, das von einem Mädchen erzählt.“ Nach NÄGER (ebd.) erfahren Kinder dadurch, dass man sich durch Bücher informieren kann und sie zur Beantwortung von Fragen herangezogen werden können.

Eine weitere sinnvolle Möglichkeit der Integration von Literacy in den Kindergartenalltag ist nach OSBURG (2004, S. 117) die Einrichtung einer Schreibecke. Hier sollten vielfältige Schreibmaterialien wie Stifte, Pinsel, verschiedene Papiere und Pappen etc. vorhanden sein, mit denen die Kinder experimentieren können. Eine ausgediente Schreibmaschine kann aufgestellt werden. Das Vorhandensein einer Anlauttabelle bietet sich an, genauso wie verschiedene Formen oder Stempel von Buchstaben und Wörtern angeboten werden können.

Darüber hinaus betont OSBURG (ebd.), dass Schrift bzw. Buchstaben den Kindern immer präsent sein sollte. An der Garderobe können z.B. die Namen der Kinder stehen und Spiele wie das gezinkte Memory können angeboten werden. Zudem können wichtige Räume oder Gegenstände des Kindergartens beschriftet werden. Dabei ist es wichtig, dass die Beschriftungen sinnvoll und nicht nur um ihrer selbst willen



vorhanden sind. Es ist z.B. angebracht die Bau-, Lese- und Schreibecke mit einem Schild zu versehen. Wenig Sinn dagegen macht eine Beschriftung des Fensters.

Es ist auch angebracht Kinder immer wieder zum Lesen und Aufschreiben zu ermutigen. Sie können beispielsweise ihr Lieblingsbilderbuch oder auch selbstverfasste Briefe der Erzieherin oder einem anderen Kind vorlesen. Genauso können Kinder Erfahrungen im Bereich Literacy sammeln, wenn sie am Schreiben und Lesen der Erzieherinnen teilhaben können. Dies kann z.B. geschehen, indem sie der Erzieherin zusehen, wenn sie sich Notizen macht.

## 5. Die Einrichtung meiner praktischen Tätigkeit

### 5.1 Der erste Besuch in der Einrichtung

Die Leiterin des Kindergartens lud mich ein, bei einer Teambesprechung dabei zu sein und mein Anliegen vorzustellen. Hierbei begegneten mir die Erzieherinnen sehr freundlich und entgegenkommend. Sie waren offen für meine Pläne und boten mir an, die Kinder im Rahmen einer Hospitation kennen zu lernen. Im Anschluss daran sollte ich mit ihnen gemeinsam entscheiden, welches Kind ich im Verlauf meiner praktischen Tätigkeit fördern würde. Dieses Angebot nahm ich gerne an, da ich dabei auch die Gelegenheit bekommen würde, die Einrichtung besser kennen zu lernen und Kontakte zu den Kindern zu knüpfen.

### 5.2 Beschreibung der Einrichtung und kennen lernen der Kinder

Bei meinem ersten Besuch in der Einrichtung sollte es vor allem darum gehen, die Kinder kennen zu lernen und zu entscheiden, mit welchem Kind ich später arbeiten würde. Aus organisatorischen Gründen in der Einrichtung stand fest, dass es sich um eine Einzelförderung handeln würde. Ich war sehr gespannt auf den Kindergarten und die Kinder. Allerdings hatte ich anfangs Bedenken, ob ich herausfinden könnte, welches Kind am meisten von einer Förderung profitieren würde, zumal die Leiterin des Kindergartens mich schon darauf hingewiesen hatte, dass sehr vielen Kindern eine Förderung zu Gute kommen würde.

Nach meiner Ankunft führte mich eine der Erzieherinnen durch den Kindergarten und zeigte mir die verschiedenen Räume. Es gibt eine Garderobe, bei der am Platz jedes Kindes ein Bild von ihm angebracht ist, unter dem auch sein Name steht. Zudem befinden sich im Erdgeschoss noch das Elternzimmer, die Küche und das Büro der Leiterin. Im Untergeschoss befinden sich ein Mal- und Bastelbereich, ein Spielzimmer mit Puppenecke und einem gut gefüllten Bücherregal, an dem sich die Kinder frei bedienen können, sowie ein Bau- und ein Bewegungszimmer. Besonders gut gefiel mir die Regel, dass jedes Kind eine Karte mit seinem Bild und seinem Namen darauf besitzt, welche es bei seinem Bauwerk oder Puzzle platzieren kann, damit niemand es beschädigt. Da auch der Name der Kinder auf der Karte steht, haben sie die Möglichkeit, Schrift in einem sinnvollen Kontext zu erleben und etwas über ihre Funktion zu lernen.

An diesem Tag gab es, außer dem Morgentreff, keine Angebote und die Kinder hatten eine Freispielphase. Ich durfte mich selbstständig dazu gesellen um Kontakte zu den Kindern zu knüpfen und mich weiter umzusehen. Die Kinder empfingen mich sehr herzlich und luden mich auch gleich ein, mitzuspielen.

So „buk“ ich mit drei Kindern Kuchen aus Sandsäckchen. Hier lernte ich auch Julia kennen, das Mädchen, welches ich im Rahmen dieser Arbeit schließlich betreuen wollte.

Danach wurde durch das Läuten einer Glocke der Morgentreff angekündigt. Hier wurden viele Lieder gesungen, vor allem solche, auf die man sich gut bewegen kann. (Wenn der Elefant in die Disco geht, Zwei Schlangen, Flummilied...) Zudem gab es noch eine kleine Vorstellungsrunde, damit auch alle Kinder wussten wer ich bin, und dass ich heute den Tag bei ihnen verbringen würde.

Nach dem Morgentreff war es Zeit für das gemeinsame Frühstück in der Küche. Dort bestand Julia darauf, dass ich neben ihr sitzen sollte.

Später spielte ich mit zwei anderen Mädchen. Wir gingen mit einer Puppe spazieren und waren auf dem Weg in die Schule. Dort wollte eines der Mädchen eine Geschichte erzählen. Sie tat dabei so, als würde sie von einem Blatt, auf dem Stickvorlagen abgebildet waren, vorlesen. Auch Julia war nun wieder bei uns und holte sich ein Buch aus dem Regal, um ihre Geschichte vorlesen zu können. Zuerst wollte sie aber, dass ich aus dem Buch „Der Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat“ vorlese. Dabei hatte sie allerdings nicht die Geduld sich die Texte anzuhören, und so benannten wir zum Schluss nur noch jeweils die neuen Tiere, die zu sehen waren.

In ihrem Buch waren mehrere Geschichten von Walt Disney gesammelt. Julia deutete während der Betrachtung immer wieder auf den Text und forderte: „Lies!“. Allerdings verlor sie schnell das Interesse an der Erzählung und ich hatte den Eindruck, dass sie keine genaue Vorstellung davon hatte, dass Text und Bilder eine Geschichte erzählen. Sie hatte vor allem ein Interesse daran, Bilder zu finden, auf denen Daisy abgebildet ist, weil sie wollte, dass „wir beide die sind“, während ihre Freundin Minni sein wollte.

Später kam es noch mal dazu, dass ich mit ihr zusammen ein Buch betrachtete. Dabei handelte es sich um: „Nein! Tomaten ess ich nicht.“. Auch hier bestätigte sich, was mir zuvor schon aufgefallen war. Julia forderte mich vermehrt auf, ihr vorzulesen, hörte aber nicht mehr als zwei Sätze lang zu, bevor sie umblätterte. Meine Versuche den Text zu kürzen und durch Zeigen auf die wichtigen Aspekte der Bilder die Geschichte zu vermitteln schlugen fehl. Allerdings fand Julia am Ende großen Spaß daran, den Satz

„Nein! Tomaten ess ich nicht.“ zu „lesen“ und dabei die Wörter mit dem Finger entlang zu fahren, wie sie es zu Beginn bei mir gesehen hatte.

Auch beim Spiel draußen beschäftigte ich mich vermehrt mit Julia. Sie forderte mich immer wieder dazu auf, mich so mit ihr im Kreis zu drehen, dass sie „fliegen“ konnte. Wir hatten einen guten Draht zueinander gefunden, weshalb ich mich mit den Erzieherinnen auch schnell darauf einigte Julia weiter zu betreuen. Dafür spricht zudem, dass Julia eher ein zurückhaltendes Kind ist, dem es auf jeden Fall zu Gute kommt, wenn sich jemand intensiv Zeit für sie nimmt.

## 6. Vorstellung von Julia

Zu dem Zeitpunkt, da ich Julia kennen lernte ist sie 4;7 Jahre alt. Sie ist das älteste von zwei Kindern der Familie. Julias Erstsprache, welche gleichzeitig die Familiensprache darstellt, ist Arabisch. Sie wurde in Deutschland geboren und besucht nun den Kindergarten. Vor dem Eintritt in den Kindergarten kam Julia laut der Auskunft von Frau E. kaum mit der deutschen Sprache in Berührung. Zudem erfuhr ich, dass Julia zu Beginn ihrer Kindergartenzeit gar nicht sprach und sehr zurückhaltend war. Sie begann sich erst zögernd zu äußern, als auch ihr jüngerer Bruder in den Kindergarten kam. Außerdem erklärte Frau E.<sup>22</sup>, dass Julia generell sehr ruhig ist und erst langsam beginnt, Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten zu entwickeln und auch freiwillig Aufgaben im Kindergarten zu übernehmen. Im Moment blühe sie auf, doch spreche sie nicht sehr viel und könne deshalb, und zur Stärkung ihres Selbstvertrauens, von einer Einzelförderung profitieren.

Neben Julias Bruder besucht auch noch ihre Cousine die Einrichtung. Untereinander sprechen die Kinder ab und zu Arabisch, verständigen sich jedoch auf Deutsch, wenn andere Kinder oder die Erzieherinnen dabei sind. Julia sucht auch Kontakt zu anderen Kindern, die nicht ihre Erstsprache sprechen und beteiligt sich an Spielen und Gruppenaktivitäten.

Bei meinem ersten Besuch im Kindergarten verbrachte ich, wie in Kapitel 5 erwähnt, viel Zeit mit Julia. Sie begegnete mir sehr offen und bezog mich gleich am Anfang in ihr Spiel mit ein. Beim Morgentreff hatte ich den Eindruck, dass Julia viel Freude an Liedern und Reimen hat. Zudem hatte ich die Gelegenheit mit Julia verschiedene Bilderbücher zu betrachten. Aufgrund der in Kapitel 5 beschriebenen Situationen vermute ich, dass Julia ein großes Interesse an Büchern und Schrift hat. Vor allem das Lesen scheint sie sehr zu faszinieren. Allerdings habe ich den Eindruck, dass sie noch keine Vorstellung davon hat, dass in Bilderbüchern Text und Bilder eine Geschichte erzählen. Ihr Interesse scheint sich mehr auf das Betrachten der Bilder zu beschränken.

Zudem fiel mir auf, dass Julia ausweichendes Verhalten zeigt, wenn sie ein Wort nicht kennt. So äußerte sie auf meine Frage „Was ist das denn?“ „Mein Fuß tut weh.“ Ob dies generell eine ihrer Strategien ist, oder ob sie auch über andere verfügt, die ihr dabei helfen ihren Wortschatz zu erweitern, wie Nachfragen etc., konnte ich noch nicht feststellen, weshalb dies ein Punkt ist, den ich durch eine genaue Diagnostik abklären

---

<sup>22</sup> Frau E. ist die Leiterin der Einrichtung, die Julia besucht.

möchte. Auffälligkeiten vermute ich durch meine erste Begegnung mit Julia vor allem auf der Ebene der Semantik und der Grammatik. Im Bereich der Aussprache habe ich keine Auffälligkeiten feststellen können. Diese ersten Vermutungen werde ich nun durch eine genaue Diagnostik überprüfen.

## 7. Diagnostisches Vorgehen

### 7.1 Überlegungen zur Vorgehensweise

Ziel meiner Diagnostik ist es herauszufinden, was Julia schon kann, was sie noch lernen muss und was sie als nächstes braucht. Diese drei Fragen sind die Leitfragen, nach denen ich ein individuelles Förderkonzept für Julia erstellen möchte. Zu ihrer Beantwortung ist eine genaue Diagnostik von großer Bedeutung. Dabei möchte ich freie Sprachproben von Julia in verschiedenen Situationen aufnehmen, analysieren und auswerten. Durch dieses Vorgehen können erste Vermutungen überprüft und genauere Einblicke in Julias Fähigkeiten gewonnen werden. Die Bedeutung freier Sprachproben in verschiedenen Situationen besteht, wie in Kapitel 3.10.1 dargestellt, darin, dass die Sprache des Kindes in Handlungskontexten und nicht anhand von Einzelwörtern überprüft wird. Dies erlaubt Einblicke in die dahinter liegende Entwicklung und gibt Auskunft über die tatsächlich verwendete Sprache des Kindes. Außerdem ist der sprachliche Anforderungscharakter je nach Situation unterschiedlich.

Es ist von Bedeutung, dass es sich um natürliche Situationen und nicht um Tests handelt, so dass kein Druck auf das Kind ausgeübt wird und sich auch eine vertraute Beziehung entwickeln kann. Dies wird durch freie Sprachproben ebenfalls berücksichtigt.

Angemessene Situationen hierfür wären Regelspiele, Bilderbuchbetrachtungen und auch freie Spiele, da in diesen Situationen unterschiedliche Bedingungen gegeben sind. Außerdem sind Spiele, wie in Kapitel 3.11.2 ausführlich erläutert wird, angemessene und ansprechende Handlungsrahmen für Kinder im Elementarbereich.

Ein Regelspiel hat im Gegensatz zum freien Spiel einen vorgegebenen Rahmen, der Julia helfen kann, die Handlungssituation zu strukturieren. Eine Bilderbuchbetrachtung kann Aufschluss über Julias Erfahrungen und ihr Wissen über Bücher geben.

Wie in Kapitel 3.11.2 erwähnt, ist für eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit dem Kind die Beziehung zwischen Kind und Sprachtherapeut von großer Bedeutung. Das Kind muss sich wohl fühlen und öffnen können, weshalb ich diesem Punkt, auch in der Phase der Diagnostik, besondere Beachtung schenken möchte.

Da Julias Erstsprache Arabisch ist, ist eine Beachtung dieser Sprache und ihres Gebrauchs von großer Bedeutung. Der in Kapitel 3.10.4 vorgenommene Sprachvergleich, der arabischen mit der deutschen Sprache, soll es ermöglichen eventuelle Übertragungen von Strukturen des Arabischen auf das Deutsche zu erkennen.

Des Weiteren möchte ich die Fragen zum Sprachgebrauch<sup>23</sup> in einem Gespräch mit der Leiterin des Kindergartens und durch eigene Beobachtungen abklären.

Darüber hinaus möchte ich von Anfang an einen wiederkehrenden Handlungsrahmen schaffen, damit Julia weiß, was sie erwartet und sich leichter auf die Situation einlassen kann. Zudem erleichtern solche Formate wie in Kapitel 3.7 auch das Verständnis für die Handlungen und können Julia so eine sprachliche Beteiligung immer mehr erleichtern.

### 7.2 Verlauf der Diagnostik

Da ich zur besseren Analyse und Auswertung der freien Sprachproben die Sitzungen aufzeichnen möchte, werde ich ein Aufnahmegerät mitbringen. Damit Julia die Möglichkeit hat, sich darauf einzulassen, halte ich es für sinnvoll, ihr zunächst zu erklären, was das für ein Gerät ist, und was man damit machen kann. Hier bietet es sich an, das Gerät einfach einmal praktisch auszuprobieren. So kann ich zu Beginn etwas auf das Band sprechen und es mir dann mit Julia anhören. Dadurch kann sie erkennen wie das Gerät funktioniert, und dass es tatsächlich meine Stimme auf dem Band ist. Danach kann sie sich selbst aufnehmen und so ihre eigene Stimme auf Band hören. Durch das Spiel mit dem Aufnahmegerät möchte ich die Atmosphäre möglichst angenehm gestalten. Darüber hinaus bietet es die Möglichkeit, auf Julias Ideen einzugehen und gleichzeitig einige Spontansprachproben zu erhalten.

Als ich dann im Kindergarten eintraf, wollte Julia zunächst nicht mit mir alleine oben bleiben, sondern lieber mit den anderen Kindern nach unten zum Spielen gehen. Vermutlich hat der recht große Zeitraum (ca. 2 Wochen) zwischen dem ersten und dem zweiten Besuch in der Einrichtung eine erneute Phase der Gewöhnung hervorgerufen. Julia sprach zu Beginn gar nicht mit mir, sondern reagierte nur mit Nicken oder Kopfschütteln. Daher hielt ich es für besser, Julia Zeit zu geben um mit der neuen Situation vertraut zu werden. Dafür erschien es mir am besten, wenn sie erst einmal wie jeden Tag nach unten gehen und spielen konnte, und ich einfach mit dabei war. Als ich sie fragte, ob wir lieber zuerst eine Weile unten spielen sollten, nickte sie. Daher ging ich mit ihr nach unten und begrüßte noch die anderen Kinder. Zudem fragte ich bei der Leiterin des Kindergartens nach, ob es in Ordnung sei, vielleicht bei der ersten Sitzung noch ein Kind mit dazu zu nehmen, damit die Situation für Julia einfacher sei. Dies bejahte Frau E. sofort und so sprach ich Julia auf diese Möglichkeit an. Sie nickte zwar und schien einverstanden, wollte aber dennoch nicht mitgehen, sondern begann zu

---

<sup>23</sup> Fragenkatalog in Kapitel 3.10.4



malen. Nachdem Julia eine Weile an ihrem Bild gemalt hatte, wandte sie sich plötzlich an mich, sagte „Blume“ und deutete dabei auf ihre Zeichnung. Dann erklärte sie, dass sie jetzt ihren Namen darauf schreiben wolle. In der Zwischenzeit einigte ich mich mit den Erzieherinnen darauf, dass es geschickter wäre, die Sitzung im Bewegungsraum zu gestalten, da sich dieser, wie die anderen Spielzimmer auch, im Untergeschoss befand und Julia dadurch nicht so abgesondert von den anderen Kindern sein würde. Also holte ich meine Sachen nach unten. Als ich wiederkam, hatte Julia den Kopf auf den Tisch gelegt und die Augen zu. Die Erzieherin erklärte mir, sie mache das, weil sie wolle, dass ihr jemand einen Schmetterling zeichne.

Da ich nicht genau wusste, wie ich weiter vorgehen sollte, damit Julia sich wohler fühlen würde, beschloss ich, ihr vorzuschlagen, eine Runde zu „fliegen“<sup>24</sup>. Dies hatten wir bei meinem ersten Besuch oft gespielt und Julia hatte es sehr viel Spaß gemacht. Tatsächlich nickte sie und machte die Augen wieder auf. Nachdem nun auch noch ein anderes Kind - Julias Cousine - mitkommen wollte, gingen wir zusammen ins Bewegungszimmer. Nun begann Julia zu erzählen, dass ihre Mutter für sie neue Schuhe gekauft hatte und sie schien langsam mit der Situation und meiner Anwesenheit vertrauter zu werden. Zu allererst durfte Julia jetzt „fliegen“. Danach begann sie die kleinen Sitzmatten vom Boden aufzuräumen. Überhaupt erschien sie mir immer in Bewegung und bemüht etwas zu tun, damit sie die Situation strukturieren konnte. Daher beschloss ich, ihr erst einmal noch etwas Zeit zu geben und begann meinen Kassettenrecorder auspacken und anzuschließen. Dadurch waren wir beide im selben Raum beschäftigt, aber sie brauchte sich noch nicht direkt auf mich einzulassen. Schließlich fragte ich sie, ob sie das Gerät denn kenne. Julia hielt es zunächst für ein Telefon, doch ihre Cousine erkannte, dass sie im Kindergarten damit normalerweise Musik anhören konnten. Nun setzte sich Julia zu uns und betrachtete das Gerät. Ich zeigte den beiden, wie man damit etwas aufnehmen konnte, indem ich zunächst auf das Band sprach und wir uns die Aufnahme gemeinsam anhörten. Dies gefiel den beiden Mädchen sehr gut, und so nahmen wir ihre Stimmen ebenfalls ein paar Mal auf Band auf und hörten die Aufnahmen an. Julia reagierte in den weiteren Sitzungen sehr offen auf das Aufnahmegerät und hatte immer wieder viel Spaß daran, Teile unserer Gespräche danach anzuhören. Dabei war sie sehr konzentriert und ausdauernd. Besondere Freude machte es ihr immer, wenn sie ihre eigene Stimme auf dem Band erkannte.

---

<sup>24</sup> Erläuterungen dazu finden sich in Kapitel 5.2

Wie ich in Kapitel 7.1 angemerkt habe, ist es mir wichtig, von Anfang an einen wiederkehrenden Handlungsrahmen zu schaffen. Da sich während der Sitzungen, in denen ich freie Sprachproben zum Zweck der Analyse und Auswertung erhalten will, die einzelnen Sitzungen inhaltlich unterscheiden, habe ich beschlossen, immer mit einem Fingerspiel zu beginnen um am Anfang der Sitzung eine ritualisierte Handlung zu schaffen. Dies ist zum einen eine gute Fördermöglichkeit im Bereich Literacy und zum anderen bietet es sich gerade in der ersten Sitzung an, um etwas gemeinsam auf Band aufnehmen und anhören zu können. Zudem habe ich bei meiner ersten Begegnung mit Julia schon festgestellt, dass ihr Lieder und Reime sehr viel Spaß machen und denke daher, dass es ihr helfen wird sich auch in der Einzelsituation wohl zu fühlen.

Das Fingerspiel, welches ich ausgewählt habe, passt zum semantischen Feld Tiere. Dieses wird auch im Spiel, welches ich im weiteren Verlauf der Diagnostik verwenden möchte, wieder aufgegriffen. Das Original lautet:

*Alle meine Fingerlein  
Sollen einmal Tierlein sei.  
Dieser Daumen, dick und rund,  
ist der große Schäferhund.  
Zeigefinger – stolzes Pferd,  
von dem Reiter hoch geehrt.  
Mittelfinger – bunte Kuh,  
die macht immer muh, muh, muh.  
Ringfinger ist der Ziegenbock  
Mit dem langen Zottelrock.  
Und das kleine Fingerlein  
Soll einmal ein Schäfchen sein. ( Götte 1991)*

Da ich manche Textstellen für weniger geeignet halte, habe ich in Anlehnung an dieses Original folgenden Text entworfen.

*Alle meine Fingerlein  
Sollen einmal Tiere sein.  
Der Daumen, dick und rund,  
ist der große, bunte Hund.  
Der Zeigefinger ist der Hase  
Mir der klitzekleinen Nase.  
Der Mittelfinger ist die Kuh,*

*die macht immer muh, muh, muh.*

*Der Ringfinger ist die Katze*

*Mit der weißen Vordertatze.*

*Und das kleine Fingerlein*

*Soll einmal das Schäfchen sein.*

Zum einen finden sich in dieser Version durchgängiger als im Original bestimmte Artikel. Zum anderen erschienen mir einige Textstellen im Original schwer verständlich, weshalb ich diese durch bekanntere Wörter ersetzt habe.

Als ich Julia das Spiel vorstellte, bewegte sie zwar ihre Finger mit, stand allerdings nach der Hälfte des Textes auf und begann im Zimmer umherzurennen. Ich kann nicht genau sagen, was der Auslöser dafür war. Das Fingerspiel an sich hatte ihr offensichtlich gefallen. Möglicherweise war es zu lang, oder sie fühlte sich in der Situation, in der etwas Neues vorgestellt wurde noch zu unsicher. Als ich die Aufnahme allerdings laufen ließ, hörte sie sehr gespannt zu und fand es vor allem sehr lustig, sobald sie die Stelle hörte, an der sie selbst auch gesprochen hatte.

Ich beschloss das Fingerspiel nochmals aufzugreifen. Obwohl Julia nicht bis zum Schluss dabei geblieben war, hatte sie offensichtlich Freude daran. Ihre nachlassende Aufmerksamkeit könnte mit der ungewohnten Situation in Zusammenhang gestanden haben, weswegen ich hoffe, dass sie sich mit der Zeit mehr darauf einlassen wird. Allerdings habe ich vor, das Fingerspiel auf Kassette aufzunehmen und erst einmal vom Band ablaufen zu lassen. So werde ich Julias Interesse an dem Gerät gerecht und wir können es uns zusammen anhören und mitsprechen. Dadurch lastet, wie ich hoffe, nicht so ein großer Druck auf ihr, als wenn ich ihr etwas direkt vorspreche und meine ganze Aufmerksamkeit auf sie gerichtet ist. So werden wir gemeinsam unsere Aufmerksamkeit auf etwas lenken.

Julia hörte sehr aufmerksam zu und fand es sehr lustig, dass meine Stimme auf dem Band war. Auch die Wiederholung hörten wir an, bei der ich nun auch mitsprach, doch Julia wollte nicht mitmachen, hörte aber weiterhin ruhig zu. In der nächsten Sitzung verlief es ähnlich. Julia war zwar sehr aufmerksam, wollte aber selbst nicht mitsprechen. Meiner Vermutung nach war das Fingerspiel eventuell zu lang oder zu schwierig, weshalb Julia nicht von sich aus mitsprechen wollte. Nach diesem dritten Versuch ließ ich das Fingerspiel in den nächsten Sitzungen weg, da ich es für sinnvoller hielt, nun die Bilderbuchbetrachtung als ritualisierten Einstieg zu nutzen, um nicht zu

viele verschiedene Aktivitäten in eine Stunde zu packen. Ich denke zur besseren Verständlichkeit des Fingerspiels hätten dem Text entsprechende Bilder herangezogen werden müssen. Generell wäre für Julia ein Fingerspiel mit weniger Text und unterschiedlicheren Bewegungen geeigneter gewesen, durch welche sie auch Rückschlüsse auf die Bedeutung des Textes hätte ziehen können.

Da ich bei Julia den Eindruck hatte, dass sie vor allem im Bereich der Semantik Schwierigkeiten hat und über wenig Strategien verfügt ihren Wortschatz zu erweitern, werde ich mit dem Spiel „Rategarten“ beginnen. Ich möchte an dieser Stelle betonen, dass es sich zum jetzigen Zeitpunkt um eine bloße Vermutung handelt, da ich mich bei meinem ersten Besuch nicht nur auf Julia konzentriert habe und es vor allem zunächst darum ging sie kennen zu lernen.

Neben der Möglichkeit meine Vermutung zu überprüfen und auch Ansätze für die Förderung zu erhalten, ist ein weiterer Punkt, der für den Rategarten spricht, sein Regelspielcharakter und die ansprechende Gestaltung. Er eignet sich gut um eine freie Sprachprobe in einer Spielsituation zu erhalten.

Dabei möchte ich, in Anlehnung an die „Durchführungsanleitung zur förderdiagnostischen Beobachtungsaufgabe „Rategarten““ (FÜSSENICH & GEISEL 2008, S. 58f.), folgendermaßen vorgehen.

Zuerst habe ich aus dem Originalspiel 9 Tierkarten (Maus, Hahn, Schmetterling, Fisch, Katze, Schwan, Hase, Kuh, Schaf) und 5 Spielzeugkarten (Dreirad, Puppe, Eimer, Ball, Schiff) ausgewählt.

Im ersten Schritt möchte ich dann abwechselnd mit Julia die verdeckt auf dem Tisch liegenden Karten umdrehen und benennen. Dabei möchte ich darauf achten, die abgebildeten Dinge immer nach dem Muster *Ich habe ...* vorzustellen, um Julia ein Modell anzubieten. In diesem Schritt kann gut beobachtet werden, welche Begriffe Julia kennt und wie sie sich verhält, wenn sie etwas nicht benennen kann. Das heißt es ist möglich zu erfahren, ob und welche Strategien sie benutzt, um ihren Wortschatz zu erweitern, oder ob sie Vermeidungsstrategien entwickelt hat. Außerdem kann auch beobachtet werden, ob sie meine Äußerungen spontan imitiert, indem sie mein Modell übernimmt. Falls sie eine Karte falsch benennt ist eine Korrektur nötig, da die Begriffe für den folgenden Spielverlauf relevant sind.

Im nächsten Schritt werden die Kärtchen Oberbegriffstafeln (Tiere bzw. Spielzeug) zugeordnet. Auf diesen Tafeln sind Vertreter des jeweiligen semantischen Feldes

abgebildet und sie sind entweder mit dem Wort TIERE oder SPIELZEUG beschriftet. Nun werde ich Julia zunächst einmal auffordern mir eine Karte zu geben, auf der ein Tier abgebildet ist und danach eine Spielzeugkarte. Dies tue ich mit dem Satz: *Gibst du mir bitte ein Tier bzw. ein Spielzeug?* Diese werde ich jeweils den Oberbegriffstafeln zuordnen. Auch hier gebe ich ein Modell nach folgendem Muster vor: *Der Hahn gehört zu den Tieren.* Danach wechseln Julia und ich uns mit dem Zuordnen ab.

Nun suchen wir die entsprechenden Abbildungen auf dem Spielplan. Auch dabei habe ich wieder die Möglichkeit mich modellhaft zu äußern, wie z.B. durch den Satz *Der Fisch ist im Wasser.*

Danach beginnt das eigentliche Spiel, bei dem die Spielfigur auf den Plan gestellt wird und wir abwechselnd eine Karte ziehen, die der andere durch Fragen, die man mit Ja oder Nein beantworten kann, erraten muss. Dabei ist es wichtig, dass ich beim Fragen stellen immer nach der gleichen Strategie vorgehe, um Julia ein Beispiel dafür zu geben, wie eine sinnvolle Fragestrategie aussehen kann. So kann ich auch beobachten, ob sie diese im Laufe des Spiels übernimmt. Dabei halte ich mich an die Vorschläge aus der „Durchführungsanleitung zur förderdiagnostischen Beobachtungsaufgabe „Rategarten““, die ich im Folgenden nochmals kurz wiedergeben möchte. Zu Beginn wird immer nach dem Oberbegriff gefragt, also entweder: *Ist es ein Tier?* Oder *Ist es etwas zum Spielen?*“ Danach folgen je nach Oberbegriff weitere Fragen.

Fragen bei den Tieren:

- Ist es ein Tier?
- Hat das Tier vier Beine?
- Kann das Tier fliegen?
- Lebt das Tier im Wasser?
- Hat das Tier weiches Fell?

Fragen bei den Spielzeugen:

- Kann man damit spielen?
- Ist das Spielzeug rot?
- Mögen Mädchen dieses Spielzeug sehr gerne?
- Ist das Spielzeug im Sandkasten?

Nach jeder Frage rückt die Spielfigur ein Feld vor. Dadurch will ich vermeiden, dass es den Anschein einer Bestrafung hat, wenn die Frage nicht zum gewünschten Ergebnis führt. Auch die „Nein Regel“, nach der abgebrochen wird, wenn zweimal eine Frage mit Nein beantwortet wird, werde ich nicht anwenden. Erreicht die Figur das Ende des

Spielplans, darf der, der die Karte gezogen hat sie behalten. Wird das Motiv erraten bekommt sie der andere. Die Karte wird, nachdem wir um sie gespielt haben, offen neben den Spielplan gelegt, damit Julia eine Orientierung hat, welche Karten schon weg sind. Dabei interessiert mich auch, ob sie dieses Wissen in ihre Fragestrategie einbaut. Da ich mit dem Originalspiel arbeite sind auf dem Spielplan natürlich noch viel mehr Dinge zu sehen als nur die auf den von mir ausgewählten Karten. Das kann Julias Orientierung an den bereits erfragten Karten vielleicht beeinträchtigen und es ihr erschweren, sich zu merken, welche Tiere oder Spielsachen wir noch auf den verdeckten Karten haben. Dennoch möchte ich nicht alle Karten verwenden, da sonst zu viele verschiedene semantische Felder mit einbezogen werden müssen und die Fragestrategie nicht so klar aufgezeigt werden könnte. Darüber hinaus habe ich auch einige Tiere des Originals weggelassen, da sie ohnehin schon stärker vertreten sind als die Spielsachen.

Bei der Durchführung des Spiels sprach Julia beim Anschauen der Karten sehr wenig. Sie drehte sie nur um oder zeigte sie mir, benannte sie aber nicht. Auch beim zuordnen zu den Oberbegriffstafeln hatte Julia noch Schwierigkeiten. Hier reagierte sie auch nicht auf Korrekturen von meiner Seite. Bei der Aufforderung mir ein Tier oder ein Spielzeug zu geben, gab sie mir aber beide Male passende Karten.

Danach suchten wir noch die Tiere und Spielzeuge auf dem Spielplan. Hier fiel mir auf, dass Julia vor allem von dem Schmetterling sehr fasziniert war. Nachdem sie ihn am Anfang der ersten Sitzung schon malen wollte, nahm sie nun auch die Karte auf der er abgebildet war und suchte ihn auf dem Spielplan. Als sie ihn nicht finden konnte, fragte sie mich, wo er denn sei. Als wir ihn schließlich entdeckt hatten, zeigte sie an den anderen Karten nicht mehr ein so starkes Interesse

Als ich in der nächsten Sitzung den Rategarten hervorholte, erkannte Julia das Spiel gleich wieder und suchte auf dem Spielplan zuerst nach dem Schmetterling, benannte dann aber auch noch weitere Gegenstände, die wir letztes Mal angeschaut hatten. Als wir die Karten umgedreht hatten, sagte ich ihr sie dürfe eine Karte nehmen, mir aber nicht zeigen. Allerdings drehte sie die Karte um und legte sie gleich auf das entsprechende Objekt auf dem Spielplan. Danach versuchten wir es noch mal, doch als ich fragte „Ist es ein Tier?“ drehte Julia die Karte statt einer Antwort einfach um und zeigte sie mir. Ich denke es wäre besser gewesen, wenn ich die erste Karte gezogen hätte, aber ich dachte es wäre für sie ohne Modell zu schwierig, den Gegenstand auf der Karte zu erraten.

Als ich dann eine Karte nahm, verlangte Julia, dass ich sie ihr zeigen solle. Ich erklärte ihr, dass sie versuchen sollte, zu erraten, was darauf sein könnte, woraufhin sie auf mögliche Lösungen auf dem Spielplan zeigte, die Objekte aber nicht benannte. Die ersten zwei bis drei Runden verliefen sehr ähnlich, dann allerdings ließ Julia sich mehr darauf ein, auf meine Fragen mit „Ja“ oder „Nein“ zu antworten und ich konnte zumindest zwei Fragen stellen, bis sie mir die Karte wieder zeigte. Auch sie veränderte ihr Frageverhalten, indem sie sagte „Tier?“. Diese Frage macht deutlich, dass sie begann einen Teil meiner Fragestrategie zu übernehmen um das Bild auf der Karte zu erraten. Dadurch wird meine Vermutung bestätigt, dass Julia sehr aufmerksam ist und auch viel aus ihrer Umwelt spontan imitiert und aufnimmt, so wie sie bei unserer ersten Begegnung auch schon meine Art mit dem Finger mitzulesen imitiert hat. Auf jeden Fall war ich sehr positiv überrascht, dass sie auch bei den nächsten Karten wieder so vorging. Mehr als diese erste Frage stellte sie zwar nicht, sondern verlangte dann, ich solle ihr die Karte zeigen oder deutete ihrerseits wieder auf den Spielplan, aber ich denke dennoch, dass ihr Verhalten sehr positiv zu sehen ist.

Allerdings habe ich den Eindruck, dass Julia noch Schwierigkeiten hat, was die Zuordnung zu Oberbegriffen angeht. Auch wenn ich ihr bestätigte, dass es sich bei meiner Karte um ein Tier handelte, zeigte sie danach wahllos auf Tiere und Spielzeuge. Nachdem wir ungefähr um acht Karten gespielt hatten, verlor Julia deutlich die Lust an dem Spiel und stand auf. Als ich sie fragte, ob sie noch weiterspielen wolle oder ob wir aufräumen sollten, antwortete sie, dass wir aufräumen sollten.

Im weiteren Verlauf der Diagnostik kommt ein gezinktes Memory zum Einsatz, welches die Begriffe aus dem Rategarten enthält, die wir in den vorausgegangenen Sitzungen benutzt haben. So bleibe ich bei denselben semantischen Feldern und kann zudem etwas darüber herausfinden, wie Julia auf Schrift reagiert. Dies ist deshalb interessant, da sie bei meinem ersten Besuch schon so ein großes Interesse an Schrift gezeigt hat. Daher denke, dass sie die Schrift als Anhaltspunkt mit einbezieht. Das gezinkte Memory eignet sich vor allem, um Kindern die Bedeutsamkeit von Schrift nahe zu bringen. Dadurch, dass ich die Begriffe aus den vorangegangenen Sitzungen benutze, gibt es außer dem Paar „Hahn“ und „Schwan“ zwar keine Minimalpaare, aber dennoch einige, welche die gleichen Anfangsgrapheme aufweisen, wie „Schwan“ und „Schmetterling“ oder „Hahn“ und „Hase“. Zudem unterscheiden sich manche Wörter auch deutlich in der Länge, wie „Kuh“ und „Schmetterling“.

Darüber hinaus bietet sich dieses Regelspiel an, um eine weitere Sprachprobe zu erhalten und zu sehen, ob Julia hier die Situation durch Metasprache strukturiert, z.B. wenn es darum geht, wer dran ist oder ob wir noch mal spielen sollen.

Als wir die Karten des gezinkten Memorys mischten, bemerkte Julia gleich, dass auf den Kärtchen „Namen“ sind. Die Schrift fiel ihr demzufolge sofort auf und ihre Äußerung könnte bedeuten, dass sie Schrift vor allem in der Funktion kennt, dass der eigene Name damit festgehalten werden kann. Dieser Schluss ist auch deshalb nahe liegend, weil im Kindergarten die Namen der Kinder z.B. an ihrem Kleiderhaken und auch auf Kärtchen zu finden sind, und Julia diese Verwendung der Schrift daher schon bekannt ist.

Es fällt Julia am Anfang schwer, sich an die Regeln zu halten. Sie versucht immer mehrere Karten aufzudecken, bis sie das entsprechende Bild gefunden hat. Mit der Zeit klappt es aber ganz gut. Darüber hinaus nutzt Julia die Schrift auf den Karten sehr bald als Hilfsmittel, indem sie die Schriftbilder vergleicht und damit auch Erfolg hat. Auf die Frage, wie sie das denn machen würde, geht sie allerdings – trotz Nachfragens – nicht ein. Sowohl in diesem Fall, als auch beim Nichteinhalten der Spielregeln ist es wahrscheinlich, dass Julia Probleme damit hat meine Aufforderung bzw. Frage zu verstehen.

Zudem fiel mir auf, dass Julia in der Lage ist, metasprachliche Fähigkeiten zu nutzen, um die Spielsituation zu strukturieren. So klärt sie von sich aus, dass noch mal gespielt werden soll und wann sie das Spiel beenden möchte.

Während des Spielens kommt es immer wieder dazu, dass Julia meine Äußerungen spontan imitiert, wenn ich eine der Karten benenne, die ich aufdecke. Positiv war, dass sie nach und nach die Karten benannt hat, die sie selbst umdrehte. Dieses Verhalten bestätigt nochmals meinen Eindruck, dass Julia sehr schnell von ihrer Umwelt angebotene Modelle übernimmt und in ihr Sprachverhalten integriert.

Neben diesen von mir strukturierten Situationen erhielt Julia auch die Möglichkeit eigene Spielideen einzubringen und im freien Spiel mit mir zu realisieren. So erklärte Julia einmal, ich solle der Pinguin sein und sie wäre die Robbe, die mich fängt. Sie zeigte mir dann genau, wie ich als Pinguin zu laufen hatte und kroch auf dem Boden hinter mir her. Diese Zuordnung zeigt, dass Julia schon über metasprachliche Fähigkeiten verfügt und zumindest im Rahmen ihres Wortschatzes durchaus Situationen



durch Sprache strukturieren kann. Es gelingt Julia also, mit Hilfe von Sprache Fiktion zu erzeugen und im Spiel die zugeschriebenen Bedeutungen zu erhalten.

Viel Spaß bereitete es Julia immer wieder mir verschiedene Aktivitäten wie Liegestützen oder rennen vorzumachen. Diese begleitete sie stets mit der Äußerung „Guck, ich mache so.“

Durch die im Verlauf der Diagnostik gewonnenen Sprachproben und Beobachtungen sind schon einige Schlüsse auf Julias Fähigkeiten und auf die Bereiche, in denen sie noch Schwierigkeiten hat, möglich. Diese werde ich im Folgenden festhalten und ein Förderkonzept für Julia entwickeln. Durch das Vorgehen in der darauf folgenden Förderung können natürlich immer wieder neue Erkenntnisse gewonnen werden, welche dann in die Planung miteinbezogen werden müssen.

### 7.3 Auswertungen der Ergebnisse und Schlussfolgerungen für die Förderung

#### 7.3.1 Phonetik und Phonologie

Julia zeigt auf dieser Ebene der Sprache keine Auffälligkeiten, weshalb sie im Folgenden keine weitere Berücksichtigung findet.

#### 7.3.2 Semantik, Pragmatik und Metasprache

In diesem Bereich gibt es vieles, was Julia schon kann, aber auch einiges, das ihr noch Schwierigkeiten bereitet und sie noch lernen muss.

So scheinen vor allem ihre Fähigkeiten im metasprachlichen Bereich sehr gut zu sein. Es gelingt Julia in verschiedenen Situationen Sprache zur Strukturierung einer Handlung zu gebrauchen. So z.B. beim Spiel „Rategarten“ oder beim Freispiel. Zudem kann sie Sprache auch zur Erzeugung von Fiktion nutzen, indem sie Personen oder auch Gegenständen fiktive Rollen und Bedeutungen zuteilt und diese im Spiel beibehält.

Im Bereich der Pragmatik weist Julia viele Fähigkeiten auf. So kann sie ihre Bedürfnisse und Wünsche äußern und teilt dementsprechend mit, wenn sie etwas nicht mehr tun will oder was sie machen will.

Den Ablauf eines Gesprächs mit seinen Regeln wie Opening, Turn-Taking und Closing und die Einigung auf einen Gesprächsgegenstand, hat Julia erkannt. Sie hält

Blickkontakt, spricht und erzählt Hörerbezogen. Dies äußert sich auch darin, dass sie mit Kindern und Erwachsenen, die nicht ihre Erstsprache sprechen, Deutsch spricht.

Allerdings kommt es auch manchmal dazu, dass sie plötzlich von etwas erzählt, ohne dass man den Zusammenhang mit der momentanen Situation erkennen kann. Auch stellt sie kaum Fragen und äußert keine Korrekturen.

Um einen Überblick über ihre Fähigkeiten und Schwierigkeiten im Bedeutungserwerb zu geben, möchte ich zunächst die Beobachtungsbögen zur Erweiterung bzw. dem Ausbleiben einer Erweiterung der sprachlich – kommunikativen Fähigkeiten von FÜSSENICH & GEISEL (2008, S. 55ff.) geben. Dabei greife ich die Punkte heraus, zu welchen ich Beobachtungen gemacht habe.

### Beobachtungsbogen: Erweiterung sprachlich-kognitiver Fähigkeiten

- *Das Kind teilt mit, wenn es Äußerungen nicht versteht*

Wenn Julia etwas nicht versteht, fragt sie nicht nach, sondern beginnt entweder von etwas anderem zu erzählen oder gibt eine Antwort, welche einem zeigt, dass sie nicht weiß, was man gesagt oder gefragt hat. Dies zeigt folgendes Beispiel:

*S: Echt? Wie groß ist die?*

*J: Zu Hause.*

- *Das Kind korrigiert seine Sprache, weil die Kommunikationspartner es nicht verstanden haben (Hörerinitiierte Selbstkorrektur)*

Wenn ich nicht verstanden habe, was Julia gesagt hat, wiederholte sie es bis jetzt immer wieder im selben Wortlaut, nimmt also keine Selbstkorrektur vor. Allerdings kam es nur vereinzelt zu so einer Situation

- *Das Kind imitiert Äußerungen spontan*

Julia imitiert sehr viele Äußerungen spontan. Dies fiel mir in verschiedenen Situationen auf, wie z.B. beim Bilderbuchbetrachten als ich sie kennen lernte, dem Spiel „Rategarten“ und beim gezinkten Memory. Zudem hat sie auch sehr schnell versucht meine Anfangsfrage beim Rategarten in ihre eigene Fragestrategie zu übertragen und dies mehrmals genutzt.

- *Das Kind hat Spaß mit Sprache zu spielen, indem es Reime, Sprachspiele erfindet*

Auch wenn es sich nicht um selbst erfundene Reime handelt, fiel mir immer wieder auf, dass Julia Reime und Lieder die sie aus dem Kindergarten kennt vor sich her singt oder spricht. Dies legt den Schluss nahe, dass sie sehr wohl Gefallen an dieser Form des Spielens mit Sprache findet.

### Beobachtungsbogen: Keine Erweiterung sprachlich-kognitiver Fähigkeiten

- *Rückgriff auf Verständigungsformen aus der vorsprachlichen Kommunikation (z.B. Zeigen)*

Julia greift sehr oft auf Verständigungsformen aus der vorsprachlichen Kommunikation zurück. So zeigt sie oft auf Bilder oder Gegenstände, ohne diese zu benennen. Besonders fiel mir dieses Verhalten beim Spiel „Rategarten“ auf, bei dem sie mir nur stumm ihre Karte zeigte, als ich sie danach fragte, was sie den gezogen habe.

- *Ausweichendes Antworten*

Wenn sie nach etwas gefragt wird, das sie nicht kennt, kann es vorkommen, dass Julia versucht von der Situation abzulenken, indem sie Äußerungen wie z.B. *Mein Fuß tut weh* gebraucht.

- *Antworten mit Ganzheiten*

Vor allem wenn Julia Tätigkeiten beschreiben will, fehlen ihr oft die richtigen Worte. Sie äußerten dann meist Sätze in der Form *Guck, ich mache so.* und führt die entsprechende Tätigkeit dabei aus.

- *Ersetzen von Wörtern durch andere Wörter aus dem selben semantischen Feld*

Bei Tieren verwendet sie teilweise nicht den Namen, sondern eine lautmalerische Umschreibung wie „Muh“ anstatt „Kuh“

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Julia neben der Imitation von Äußerungen kaum über Strategien zur Erweiterung ihres Wortschatzes verfügt. Sie greift sehr viel auf Mittel aus der vorsprachlichen Kommunikation zurück und verwendet Zeigegesten, welche z.T. auch mit deiktischen Ausdrücken wie „des“ verbunden sind. Des Weiteren

fällt auf, dass Julia viele Wörter fehlen, welche sie dann durch Ganzheiten ersetzt. Für Tätigkeiten setzt sie z.B. immer den Ausdruck „Ich mache so“ mit einer passenden Bewegung ein. Es spricht jedoch einiges dafür, dass Julia dennoch die den Worten zugrunde liegenden Begriffe kennt. So findet sie es z.B. sehr lustig, als ich frage, ob sie die Sonne grün anmalen wolle und deutet auf die gelbe Farbe.

Beim Spielen des „Rategartens“ fiel mir zudem auf, dass Julia Schwierigkeiten hatte, die Bilder zu den Oberbegriffstafeln zuzuordnen. So ordnete sie den Fisch z.B. zu den Spielzeugen und entdeckte den Fehler auch nicht, als ich sie darauf aufmerksam machte. Diese Beobachtung bestätigte sich auch in der nächsten Sitzung beim spielen des Rategartens wieder. Julia erriet zwar, dass es sich um ein Tier handelte, zeigte dann aber dennoch genauso auf Spielzeuge wie auf Tiere. Dies legt den Verdacht nahe, dass Julia noch keine Kategorisierung in Ober- und Unterbegriffe vornehmen kann.

Es liegt ebenfalls der Verdacht nahe, dass Julia z.T. Probleme mit dem Sprachverstehen hat. Dies zeigte sich vermehrt in Spielsituationen, in denen sie die Regeln nicht einhielt. Allerdings liegt die Vermutung nahe, dass damit zusammenhängt, dass Julia noch viele Wörter fehlen.

### **7.3.3 Grammatik**

#### *Syntax*

Am auffälligsten sind Julias Probleme mit den bestimmten und den unbestimmten Artikeln. Es kommt oft zu Auslassungen oder falschen Verwendungen. Sie ersetzt gerade die bestimmten Artikel oft durch das Wort: „des“. Zudem kommt es auf der Ebene der Satzglieder des Öfteren zu Auslassungen des Prädikats, vor allem wenn noch ein Hilfsverb oder ein Modalverb im Satz enthalten sind. Die Auslassung des Objekts oder die Stellung mehrerer Objekte im Satz ist eine häufige Schwierigkeit. Seltener kommt es zur Auslassung des Subjekts oder einer falschen Stellung des Adjektivs beispielsweise wenn sie sagt: „Ich habe zu Hause von Ring rosa.“

Bei Pronomen verwendet Julia z.T. den falschen Genus. Zudem ersetzt sie unterschiedliche Wortarten und Satzglieder wie unbestimmte Artikel, Adverbien oder auch adverbiale Bestimmungen durch das Wort „von“.

### *Morphologie*

Hier gibt es wenig Auffälligkeiten. Problem hat Julia noch bei der Konjugation von Verben, ansonsten sind nur vereinzelte Schwierigkeiten bei der Pluralbildung zu nennen.

#### **7.3.4 Beobachtungen zu Julias Sprachgebrauch**

Durch den Einbezug des Sprachvergleichs liegt die Vermutung nahe, dass Julias Probleme mit der Verwendung der Artikel im deutschen und auch die falsche Stellung des Adjektivs auf Strukturübertragungen aus der Erstsprache zurückzuführen sind.

Die Ergebnisse durch den Fragenkatalog zum Sprachgebrauch möchte ich im Folgenden zusammenfassend darstellen. Julias Erstsprache ist Arabisch. Deutsch spricht Julia seit sie den Kindergarten in R. besucht. Allerdings erst seitdem auch ihr jüngerer Bruder die Einrichtung besucht. Auffälligkeiten im Erstspracherwerb sind nicht bekannt. Zu Hause spricht Julia mit ihrem Bruder und den Eltern Arabisch. Der Vater kann gut Deutsch sprechen, und auch die Mutter ist dabei es zu lernen. Mit Freunden spricht Julia z.T. auf Arabisch, wenn sie die Sprache beherrschen, im Kindergarten spricht sie aber meistens Deutsch. Nach meinen Beobachtungen kann Julia gut von einer Sprache in die andere umschalten. Dies lies sich schon bei meinem ersten Besuch beobachten. Bei der Spielsituation, zu der ich hinzukam war auch Julias Cousine dabei. Mit dieser sprach Julia Arabisch, wandte sich dann aber auf Deutsch an mich. Das Übersetzen von der einen in die die andere Sprache fällt Julia allerdings sehr schwer, wie Frau E. mir sagte. Meinem Eindruck zu folge, den auch die Leiterin des Kindergartens bestätigte, lernt und spricht Julia sehr gerne Deutsch. Dies zeigt sich auch in ihren vielen spontanen Imitationen.

Julia hat einen starken Bezug zu ihrer Erstsprache und freut sich, wenn sie darauf angesprochen wird. Sie erzählte auch immer wieder von Fernsehserien, welche sie auf Arabisch gesehen hat. Allerdings konnte sie laut Frau E. lange nicht verstehen, dass andere Menschen kein Arabisch sprechen oder diese Sprache nicht verstehen.

#### **7.3.5 Weitere Beobachtungen**

Julias großes Interesse an Schrift fiel mir schon bei meiner ersten Begegnung mit ihr auf. Dieses zeigte sich auch bei der Verwendung des gezinkten Memorys, bei dem Julia die Schrift als Anhaltspunkt nutzte, um die richtigen Karten zu finden. Darüber hinaus schreibt sie auch ihren Namen auf selbstgemalte Bilder und Zeichnungen. Zudem

erkannte ich bei unserer ersten Begegnung, dass Julia weiß, wie man ein Bilderbuch hält und dass man darin blättern kann. Sie forderte mich dabei immer wieder zum Lesen auf und konnte den Text von den Bildern unterscheiden. Julia hatte aber nicht die Geduld, sich den ganzen Text anzuhören. Es kam mir so vor, als wäre Julia mit der Struktur einer Geschichte und ihre Darstellung durch Bilder und Text wenig vertraut. Ihr Interesse bezog sich vor allem darauf, bestimmte Figuren immer wieder zu finden.

### 7.4 Zusammenfassung der Ergebnisse durch die Beantwortung der Leitfragen

#### **7.4.1 Was kann Julia schon?**

Julia verfügt über viele Fähigkeiten in den Bereichen der Pragmatik und der Metasprache. Sie ist in der Lage Situationen sprachlich zu strukturieren sowie ihre Wünsche und Bedürfnisse zu äußern. Zudem hält sie beim Sprechen den Blickkontakt aufrecht und spricht meist Hörer- und situationsbezogen.

Des Weiteren imitiert Julia Äußerungen von Bezugspersonen oft spontan und kann so ihren Wortschatz um neues erweitern.

Im Bereich Literacy verfügt Julia schon über viele Fähigkeiten. Sie hat Einblicke in die Funktion von Schrift gewonnen und weiß auch schon viel über den Umgang mit Büchern.

Ebenfalls kann Julia von ihrer Erst- in ihre Zweitsprache umschalten.

#### **7.4.2 Was muss Julia noch lernen?**

Im semantischen Bereich ist es vor allem wichtig, dass Julia weitere Strategien entwickelt, durch die sie ihren Wortschatz erweitern kann. Meiner Meinung nach würde eine Erweiterung des Wortschatzes auch eine Verbesserung des Sprachverstehens nach sich ziehen. Zudem kommt auch der Kategorisierung und Vernetzung von Bedeutungen wie z.B. in Ober- und Unterbegriffe eine wichtige Rolle zu.

Auf der Sprachebene der Grammatik hat Julia vor allem im Bereich der Syntax noch Schwierigkeiten. Die Verwendung der Artikel und auch die richtige Stellung der Satzglieder bereiten ihr noch Probleme. Im Bereich der Morphologie kommt es bei der Konjugation von Verben sowie der Pluralbildung z.T. noch zu fehlerhaften Verwendungen.

Obwohl Julia sehr gut von ihrer Erst- in ihre Zweitsprache umschalten kann und umgekehrt, bereitet es ihr Schwierigkeiten, Sachverhalte in die jeweils andere Sprache zu übersetzen.

### **7.4.3 Was braucht Julia als nächstes?**

Wie HACKER (2002)<sup>25</sup> anführt, ist es ein bedeutendes Ziel der Sprachförderung die Verständlichkeit des Kindes zu verbessern und so seine kommunikativen Fähigkeiten zu stärken. WINNER (1996)<sup>26</sup> betont ebenfalls die Bedeutung der Einbringung kommunikativer Interessen durch das Kind und seine Fähigkeit, kommunikative Bedürfnisse zu äußern. Meiner Einschätzung nach kann dies bei Julia vor allem durch die Arbeit am Wortschatz sowie Vermittlung von Strategien zur Erweiterung desselben geschehen. Dadurch wird es Julia möglich, Wünsche und Gedanken für andere verständlicher zu äußern und so vermehrt in Kommunikation mit ihrer Umwelt zu treten. Ebenfalls kann die Bedeutungsvernetzung, vor allem das Verständnis von Ober- und Unterbegriffen, aufgegriffen werden. Aufgrund dieser Punkte wird dies das Hauptziel meiner Förderung von Julia darstellen.

Des Weiteren erwähnt HACKER (2002) auch die Häufigkeit des Auftretens bestimmter sprachlicher Phänomene für die Auswahl als Ziel der Förderung. Da Julia im grammatischen Bereich vor allem Schwierigkeiten mit der Verwendung der Artikel hat, denke ich dies wäre ein erster Schritt der Förderung auf dieser Sprachebene.

### **7.4.4 Was will Julia als nächstes lernen?**

Durch die häufig auftretenden spontanen Imitationen, die Julia vornimmt, liegt der Schluss nahe, dass sie ein großes Interesse daran hat, die deutsche Sprache zu lernen und ihren Wortschatz zu vergrößern. Dies deckt sich mit dem primären Förderziel, welches ich in Kapitel 7.4.3 dargestellt habe.

---

<sup>25</sup> siehe Kapitel 3.10.1

<sup>26</sup> siehe Kapitel 3.11.2

## 8. Entwicklung eines Förderkonzepts

Bei der Förderung im Bereich der Semantik ist es entscheidend, dem Kind „von wenig mehr“ anzubieten.<sup>27</sup> Dies kann durch die Auswahl eines semantischen Feldes und seiner entsprechenden Strukturierung geschehen, welche es dem Kind ermöglicht, sein Bedeutungsrepertoire selbstständig zu erweitern. Das ausgewählte semantische Feld muss für das Kind bedeutsam sein und seinen Interessen entsprechen. Daher halte ich es für sinnvoll, im Falle von Julia mit dem semantischen Feld „Tiere“ zu beginnen. Sowohl in ihren Zeichnungen als auch in ihren Spielhandlungen brachte Julia immer wieder ihre Begeisterung für dieses Thema zum Ausdruck. Frau E. bestätigte diese Vermutung.

Das hauptsächliche Medium der Förderung wird das Bilderbuch darstellen. Dies hat mehrere Gründe. Zum einen konnte ich immer wieder Julias Interesse daran feststellen. Zum anderen bietet es eine gute Grundlage für einen gemeinsamen, strukturierten Handlungsrahmen, auf den sowohl Julia als auch ich jederzeit Einfluss nehmen können. Julia kann so nahe gebracht werden, dass Handlungen kommunikativ sind und die gesamte Förderung findet in der Interaktion und Kommunikation statt. Der Einbezug und die Wertschätzung von Julias Erstsprache sollen in der Förderung einen wichtigen Stellenwert erhalten. Hierfür bietet gerade das Bilderbuch viele Möglichkeiten. Außerdem bietet sich die Arbeit mit dem Bilderbuch an, um dem Kind zuzuhören und sich ihm zuzuwenden. Des Weiteren können sich wie in Kapitel 4.7.1 beschrieben, verschiedene Aktivitäten an die Betrachtung des Bilderbuchs anschließen. Hier kann Julia eigene Ideen einbringen und realisieren.

Wie bereits erwähnt hat Julia eher wenig Geduld, wenn der Text des Buches zu lang ist. Zudem ist nicht ganz klar, inwieweit sie den Verlauf und die Struktur einer Geschichte versteht, was wiederum mit den ihr fehlenden Wörtern zusammenzuhängen scheint. Daher halte ich es für angebracht Bilderbücher mit möglichst wenig Text und einem linearen Handlungsverlauf auszuwählen. Die Bücher sollen das semantische Feld „Tiere“ behandeln. Dabei möchte ich mich zunächst auf zwei Bilderbücher beschränken und durch sie das Format des Bilderbuchbetrachtens aufbauen. Dadurch hat Julia die Gelegenheit, sich ihren wachsenden Fähigkeiten entsprechend, immer mehr einzubringen und eigene Gedanken und Ideen zu äußern. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, dass sie die Geschichte selbst, durch die Unterstützung der Bilder,

---

<sup>27</sup> Genauere Ausführung hierzu in Kapitel 3.11.4



„vorliest“. Bei einem der Bilderbücher soll es sich um ein mehrsprachiges handeln, so dass die Geschichte ebenfalls auf Julias Erstsprache angehört oder erzählt werden kann. Zudem ist es von Bedeutung Bilderbücher auszuwählen, welche die Anwendung von Fragestrategien anregen, um Julia Strategien zur Erweiterung ihres Wortschatzes anzubieten.

Zusätzlich zu seinen Qualitäten im Bereich der Semantik bietet sich das Bilderbuch auch zur Förderung auf der Ebene der Grammatik an. Die Zielstruktur, in diesem Fall die Tiere mit den entsprechenden Artikeln, können in einem sinnvollen Zusammenhang vermehrt angeboten und in die Aufmerksamkeit des Kindes gerückt werden.

Im Folgenden möchte ich nun die aufgrund der vorangegangenen Überlegungen ausgewählten Bilderbücher vorstellen.

#### 1. *Die kleine Maus sucht einen Freund*

In diesem Buch geht es um die kleine Maus, die einsam und alleine ist. Da sie einen Freund sucht, geht sie von Tier zu Tier und fragt: „Wollen wir Freunde sein?“ Dabei ist immer nur ein Teil des Tieres zu sehen. Erst wenn man umblättert erscheint es ganz. Immer wieder antworten die Tiere „Nein!“ und die kleine Maus geht zum nächsten Tier und wiederholt ihre Frage. Ganz zum Schluss trifft sie eine andere kleine Maus und die beiden werden Freunde. Sie verstecken sich gemeinsam vor der großen Schlange. Diese Schlange verläuft durch das ganze Buch und man sieht ihren Kopf erst auf den letzten Seiten. Es bietet sich daher an, sie zurückzuverfolgen und gemeinsam mit dem Kind zu schauen, wo sie denn anfängt.

Dieses Buch bietet sich sehr gut an, da seine Handlung linear und gut nachvollziehbar ist. Zudem ist der Text sehr kurz und die Frage der kleinen Maus wiederholt sich immer wieder, so dass Julia auch zum Mitsprechen angeregt wird. Dies gilt auch für die Antwort der Tiere, die die kleine Maus immer abweisen. Dadurch, dass die Tiere zuerst immer nur zum Teil zu sehen sind, bietet es sich an, danach zu fragen, was das wohl für ein Tier ist. Somit kann eine Fragestrategie um unbekannte Dinge zu erfahren, modellhaft angeboten werden. Außerdem denke ich, es macht Julia viel Spaß dabei mitzuraten. Da eine Textstelle immer wieder lautet, „Also geht die Maus zum nächsten Tier [...]“ wird auch der Oberbegriff Tiere gehäuft angeboten. Zudem ist es für mich gut möglich bei den verschiedenen Tieren immer wieder den bestimmten Artikel mitzunennen und durch Modellierungstechniken auf Julias Äußerungen einzugehen.

## *2. Wie der zweite Mond verschwand.*

Dieses Buch ist in sechs verschiedenen Sprachen (Deutsch, Englisch, Französisch, Türkisch, Italienisch, Albanisch und Arabisch) geschrieben, die jeweils auf der linken Buchseite in einer jeweils anderen Farbe abgedruckt sind. Die rechte Seite wird immer komplett von einem Bild eingenommen. Dadurch hat sowohl das Bild als auch die Schrift jeweils einen eigenen Platz und die Aufmerksamkeit kann je nach Bedarf auf einen der beiden Aspekte gerichtet werden. Die Bilder sind zudem sehr ansprechend und deutlich gezeichnet. Wie im ersten Buch ist der Text sehr kurz gehalten.

Die Geschichte handelt von der Ratte Elsa, welche die zwei Monde – den aus grünem Käse und den gelben, den man heute noch sehen kann – bewundert. Wie aber verschwand der zweite Mond?

Die Katze Mischka beschloss ein Fest zu geben, bei dem er Elsa als Hauptspeise servieren wollte. Also schickte er die Katzen los, um Elsa zu suchen und zu fangen. Diese versteckt sich an vielen Orten, weiß aber bald nicht mehr wohin. Da bietet ihr der grüne Mond an, sie könne sich hinter ihm verstecken. Das macht sie auch, aber bald hat sie Hunger. So isst sie den grünen Mond nach und nach ganz auf. Mischka ist inzwischen gestorben und Elsa kann zur Erde zurückkehren.

Dieses Buch bietet sich aufgrund seines Bezugs zum semantischen Feld Tiere an, vor allem aber durch die Übersetzung der Geschichte in arabische Sprache. Diese ist auf einer CD vorhanden, so dass Julia und ich zuhören und gleichzeitig die Bilder betrachten können. Ein weiterer Punkt ist, dass die Wertschätzung der Erstsprache und der Kompetenzen des Kindes in seiner Erstsprache ist für das Selbstkonzept von großer Bedeutung. Darüber hinaus wirkt es sich auch auf die Einstellung des Kindes zu den Sprachen aus. Da ich selbst kein Arabisch kann ist es eine gute Gelegenheit, dass Julia sich in der Rolle der Expertin erlebt und sie mir etwas beibringen kann. Es ist des Weiteren eine gute Möglichkeit zu erfahren, ob Julia die Struktur einer Geschichte und deren Ablauf besser durchschauen kann, wenn sie sie in ihrer Erstsprache vorgelesen bekommt und ob sie dann eher die Geduld hat, die Geschichte bis zum Ende anzuhören.

Zunächst möchte ich mit der Betrachtung des Buches „Die kleine Maus sucht einen Freund“ beginnen, da die Handlung weniger komplex und der Text kürzer und durch viele Wiederholungen gekennzeichnet ist. Zudem kann so eine gute Einführung in das Thema Tiere erarbeitet werden. Die Frage nach den verschiedenen Tieren werden dabei

immer in der Form: „Was ist das?“ oder „Was ist das für ein Tier?“ gegeben. Dies soll Julia eine mögliche Fragestrategie für unbekannte Begriffe nahe bringen.

Im Anschluss an die Betrachtung soll die Geschichte mit Hilfe von Stofftieren nachgespielt werden. Dabei kann Julia auch eigene Spielideen einbringen und die Tiernamen sowie deren Artikel können in einem natürlichen Kontext vermehrt aufgegriffen und angeboten werden.

Ein weiteres Spiel, das sich der Bilderbuchbetrachtung anschließen kann, besteht aus Kärtchen<sup>28</sup>, auf denen die Tiere des Buches abgebildet sind. Dabei ziehen Julia und ich abwechselnd eine Karte, welche vom anderen erraten werden soll. Bei meinen Fragen möchte ich dabei immer nach demselben Muster vorgehen, um Julia ein Beispiel für eine Fragestrategie zu geben.

- Hat das Tier 4 Beine?
- Hat das Tier ein weiches Fell?
- Hat das Tier Flossen?
- Hat das Tier eine Mähne?

Das zweite Bilderbuch möchte ich zunächst gemeinsam mit Julia betrachten. Es kann dann gemeinsam überlegt werden, wie die Geschichte verläuft. Im Anschluss möchte ich die Geschichte mit Julia auf Arabisch anhören. Dies soll es ihr erleichtern die Struktur und den Verlauf der Geschichte zu erfassen. Zudem bietet es sich an, Julia zu bitten mir einen Teil der Geschichte zu erzählen, da ich kein Arabisch verstehe. Da auf der CD auf jeden Abschnitt der Geschichte die deutsche Übersetzung folgt, werde ich die CD anhalten um mit Julia über das Geschehene zu sprechen. Danach können wir uns den Abschnitt auf Deutsch anhören.

In den Teilen des Buches, bei denen Elsa sich versteckt, bieten sich wieder Fragestrategien nach dem Muster: „Wo ist Elsa?“ oder „Wo versteckt sich Elsa?“ an. Zudem können die Wörter „die Ratte“ und „die Katze“ gehäuft angeboten werden.

Im weiteren Verlauf der Förderung bietet es sich an, das semantische Feld zu erweitern. Hierfür ist es sinnvoll, an bereits bekanntes anzuknüpfen und es weiterzuentwickeln, um einen „roten Faden“ zu schaffen. Dies kann geschehen, indem mit Julia gemeinsam überlegt wird, was die nun bekannten Tiere gerne fressen. Diese Lebensmittel können gemalt, gebastelt oder real angeschafft und kennen gelernt werden. Nun ergibt sich im

---

<sup>28</sup> siehe Anhang

Bereich der Grammatik die Möglichkeit, Stellung und Konjugation des Prädikats sowie die Stellung des Objekts miteinzubeziehen. Dies kann z.B. geschehen, wenn die Lebensmittel den entsprechenden Tieren zugeordnet werden. Beispiele dafür wären „Das Pferd frisst Gras.“ Oder „Die Maus frisst Käse.“ Es können sich auch hier wieder Freispiel Situationen mit Stofftieren ergeben in denen das Pferd z.B. „sagt“: „Ich fresse Gras.“ Später kann dieser Satz durch das Modalverb „wollen“ ergänzt werden. („Ich will Gras fressen.“)

Wichtig ist hierbei, dass alles in natürlichen Spielsituationen geschieht und Julia die Möglichkeit erhält die angebotenen Strukturen zu übernehmen. Natürlich können auch Bilderbücher, welche eine entsprechende Thematik behandeln, betrachtet und als Orientierungshilfe verwendet werden.

Wie weit ich das geplante Vorgehen in der mir zur Verfügung stehenden Zeit durchführen kann, lässt sich im Vorfeld schwer beurteilen. Ich möchte mich dabei in erster Linie nach Julia richten und ihr genügend Zeit einräumen, sich auf die entsprechenden Materialien einzulassen. Zudem ist dieses Konzept eine erste Überlegung, welche sich jederzeit verändern und erweitern kann. Dabei stehen Julias Bedürfnisse und Interessen stets im Vordergrund.

## 9. Verlauf der Förderung

Die Darstellung des Verlaufs der Förderung erfolgt thematisch geordnet, damit Entwicklungen und Abläufe in einzelnen Bereichen besser nachvollziehbar sind.

Beim Betrachten des Bilderbuchs „Die kleine Maus sucht einen Freund“ benannte Julia gleich zu Anfang den Elefanten auf der Titelseite. Sie imitierte meine Äußerung „Und das ist die kleine Maus“ spontan mit „Kleine Maus“. Als ich zur Anregung gab, dass die Maus einen Freund sucht, äußerte Julia die Vermutung, dass der Elefant der Freund der Maus werden würde, was sie sehr lustig fand. Daraufhin einigten wir uns darauf zu schauen, ob das in dem Buch tatsächlich passiert. Diesen Beginn fand ich sehr gut, da Julia neugierig geworden war, was in dem Buch passieren würde und dies natürlich den Spaß des Lesens bzw. Anschauen eines Buches beinhaltet. Schnell hatte sie herausgefunden, dass die Tiere immer mit „Nein“ antworten und sagte dann beim Umblättern z.T. auch „Der sagt nein.“ Zudem machte es ihr sehr viel Spaß bei den einzelnen Tieren zu fragen, „Wer ist das?“ und dann gleich umzublättern um zu schauen, um welches Tier es sich handelt. Dieses Verhalten ist ebenfalls sehr positiv zu bewerten, da sie hier meine Äußerung, „Was ist das?“ bzw. „Was ist das für ein Tier?“ – in diesem Fall eine Strategie Dinge zu erfragen, welche für die Erweiterung des Wortschatzes bedeutsam ist - in einer Variation aufgriff und nutzte.

Allerdings war es dennoch auffällig, dass Julia recht schnell die Seiten durchblätterte, z.T. auch ohne die Tiere groß zu beachten.

Beim Löwen verweilten wir recht lange. Als Julia ihn sah und ich sagte: „Der Löwe brüllte: Nein! und schüttelte seine Mähne“ und dann auch meinen Kopf dementsprechend schüttelte, rannte sie kreischend durchs Zimmer, um dem Löwen zu entkommen. Vor allem das Schütteln der Mähne fand sie sehr lustig und so schüttelten wir beide unsere Köpfe. Es machte ihr Spaß, wenn ich sagte „Der Löwe brüllt!“ und sie rannte wieder durchs Zimmer, weil der Löwe so gefährlich war. Auch als wir das Buch dann zu Ende angesehen hatten, war der Löwe noch präsent und Julia holte selbstständig ein Löwenkostüm, welches im Bewegungsraum vorhanden war. Sie zog das Kostüm an und ich floh vor dem Löwen. Danach tauschten wir die Rollen und ich war nochmals der Löwe. Als später andere Kinder dazukamen, zeigte Julia ihnen als erstes den Löwen in dem Buch. Als ich Julia bei meinem nächsten Besuch fragte, ob sie den Löwen vom letztem Mal noch kenne, bejahte sie dies und wollte, dass ich wieder

die „Mähne“ schüttle, wie wir es in der letzten Sitzung schon gemacht hatten. Auch beim Betrachten des Bilderbuchs erkannte sie vieles wieder und benannte es. Sie deutete in das Buch und sagte „die Schlange“. Ich fand es sehr beeindruckend, dass sie sich noch so genau erinnerte, denn auf dem Bild sieht man die Schlange noch gar nicht ganz. Ebenfalls positiv aufgefallen ist, dass sie gleich den bestimmten Artikel mit verwendete. Darüber hinaus wiederholte sie auf einigen Seiten wieder die Frage „Wer ist das?“, wie sie es schon beim ersten Betrachten gemacht hatte und blätterte dann schnell weiter um das Tier zu sehen. Sie benannte dieses Mal mehr Tiere als in der letzten Sitzung und hatte viel Ausdauer beim Betrachten des Buches. So sahen wir es uns dreimal zusammen an. Das Schütteln der Mähne schien Julia am meisten zu faszinieren. Als ich bei einem meiner Besuche mit ihr beim Frühstück saß, wollte Julia, dass ich den Kopf schüttle ich fragte: „Wie der Löwe?“. Julia meinte: „Der schüttelt die Mähne.“ Positiv war, dass sie diesen Ausdruck wieder verwendete und das in einer Situation, in der sie weder das Buch zur Verfügung hatte noch mit mir in der Einzelsituation war.

Julia benannte im Verlauf der Sitzungen immer mehr Tiere, meist auch mit dem entsprechenden Artikel. Probleme bereiteten ihr vor allem das Nilpferd und der Pfau. Allerdings erfragte sie das Nilpferd wie folgt. Sie betrachtete das Buch und fragte von Seite zu Seite „Wer ist das?“ Bei den meisten Tieren beantwortete sie ihre Frage selbst indem sie die Tiere benannte. Beim Nilpferd, dessen Namen sie nicht kannte, richtete sie die Frage an mich und verwendete somit die Interaktion um einen Begriff zu erfragen. Als ich ihr sagte: „Das ist das Nilpferd“ wiederholte Julia „Nilpferd“. Diese Fragestrategie verwendete Julia ab diesem Zeitpunkt immer wieder, um ihr unbekannte Dinge zu erfragen.

Am Ende des Buches verfolgten wir meistens den Verlauf der Schlange durch das Buch und Julia meinte einmal: „Schlange keine Haare“. Damit bezog sie sich meiner Meinung nach auf den Unterschied zwischen dem Löwen, bei dessen Anblick sie schon einige Male auf die Mähne gedeutet und geäußert hatte „Viele Haare“, und der Schlange. Daran erkennt man, dass Julia durchaus einen Begriff von dem Löwen besitzt und einiges über ihn weiß, auch wenn sie sein Bild nicht vor sich hat. Gerade die Haare, die ihr durch das Schütteln der Mähne sehr vertraut sind, stellen ein wichtiges Merkmal des Löwen dar und Julia nutzt es, um andere Tiere von ihm zu unterscheiden. Julia hat offensichtlich viel Freude diesem Bilderbuch. Am Ende einer Sitzung zeigte sie es den Erziehrinnen des Kindergartens.

Da Julia gerade bei dem Bild, auf dem die Maus auf den Löwen trifft, von sich aus sagte: „Die rennt weg.“ und dies auch meistens selbst ausführte oder später mit der Stoffmaus nachmachte, entschied ich mich, zu den Tieren passende Tätigkeitswörter miteinzubeziehen. Wie oben erwähnt sagte Julia, wenn sie eine Bewegung ausführte, „Guck, ich mache so.“ Deshalb erschien mir die vermehrte Verwendung von Verben ebenfalls sinnvoll. Dies sollte nicht bei allen Tieren geschehen, bot sich aber auch deshalb an, weil wir beim Löwen das Schütteln der Mähne gemeinsam nachmachten. Daher wollte ich dies auch beim Känguru und dem Seehund ausprobieren. Das Känguru kann hoch hüpfen und der Seehund klatscht in die Flossen. Beide Bewegungen sind gut nachzumachen. Außerdem fiel mir im Laufe der Zeit auf, dass Julia neben dem Löwen und der Maus vor allem am Känguru Interesse zeigte.

Was das Verständnis des Verlaufs der Geschichte betrifft, schien Julia zunächst nicht zu verstehen, dass die zweite Maus am Ende der Geschichte der Freund ist, den die kleine Maus das Buch hindurch sucht. Für sie war es stets die „Mama“, die ihr „Baby“ gefunden hat. Des Weiteren fiel mir auf, dass Julia immer wieder bei der Erwähnung eines Tieres aus dem Buch dazu sagte: „Der sagt nein“. Als ich bei dem Bild mit beiden Mäusen fragte: „Und was sagt die Maus?“ meinte sie „Die sagt ja“. Dies legt die Vermutung nahe, dass Julia verstanden hat, dass die kleine Maus von den anderen Tieren abgewiesen wird und erst in der Maus einen Freund findet, obwohl sie dies so erst nach mehrmaligem Betrachten des Buches äußert, indem sie sagt: „Das sind Freunde.“

Wie in Kapitel 8 dargestellt, bildet das Nachspielen von Teilen der Geschichte mit entsprechenden Stofftieren einen wichtigen Bestandteil der Förderung. Julia soll dadurch die Möglichkeit bekommen, den Verlauf der Geschichte besser kennen zu lernen. Zudem können sowohl die Tiernamen als auch die dazugehörigen Artikel in einem sinnvollen Kontext wiederholt werden. Zunächst hatte ich nur eine Maus aus Stoff dabei. Diese benutzten wir um einige Szenen nachzuspielen, wie z.B. das Wegrennen vor dem Löwen oder dem Fuchs, welche wir im Bilderbuch betrachteten. Wenn ich mit der Stoffmaus fragte: „Wollen wir Freunde sein?“ antwortete Julia in einigen Fällen auch mit „Nein.“

Damit das Nachspielen einzelner Begegnungen der Maus mit einem anderen Tier besser dargestellt werden kann, brachte ich zur nächsten Sitzung zusätzlich zur Maus ein

Stoffpferd und eine Känguruhandpuppe mit. Wir suchten die Tiere zunächst gemeinsam im Buch. Julia benannte die sie, wenn auch nur zum Teil mit dem Artikel.

Wenn Julia die Rolle der kleinen Maus spielte und ich die der anderen Tiere, fragte sie zu Beginn nicht „Wollen wir Freunde sein“, wie es die Maus im Buch tut, sondern wartete darauf, dass die anderen Tiere „Nein“ sagten, um dann die Maus wegrennen zu lassen. Als ich beim ersten Mal zunächst auf ihre Frage wartete, meinte sie nach einiger Zeit: „Der sagt nein!“ Ich verstand dies als eine Aufforderung an mich mit dem Spiel zu beginnen, erkannte daran aber, dass die Frage der kleinen Maus trotz vielen Erwähnungen von Julia noch nicht geäußert werden kann, auch wenn sie die Reaktion der Tiere darauf kennt.. Als die Maus bei beiden Tieren war, wollte Julia, dass ich den Löwen spiele. Generell ist es gut denkbar das Spiel mit den Stofftieren auszuweiten. Es bietet viele Möglichkeiten Julias Spielideen aufzunehmen und auszuführen.

Um den Verlauf der Geschichte weiter zu verdeutlichen möchte ich einmal die kleine Maus spielen, die zu den Tieren – welche von Julia gespielt werden können oder einfach im Buch abgebildet sind – geht, um die Handlung klarer aufzeigen zu können. Durch die Arbeit mit den Stofftieren können zudem die Tätigkeitswörter wieder aufgegriffen werden. So ließen wir beispielsweise das Stoffkänguru hüpfen, danach hüpfen wir selbst so hoch wie konnten. Als wir später noch mal auf die Seite mit dem Känguru kamen sagte Julia auch wieder: „Das hüpf!“.

Desto öfter wir das Spiel wiederholten, desto sicherer wurde Julia bei seinem Ablauf. So spielte Julia zunächst die Maus und bedeutete mir wieder, das Känguru müsse den Kopf schütteln. Ich ging darauf ein, indem ich sagte: „Genau, die Maus fragt ‚Wollen wir Freunde sein?‘ und das Känguru sagt ‚Nein.‘“ Daraufhin sollte ich die Rolle der kleinen Maus übernehmen und Julia erklärte: „Du sag Freunde sein!“ Hierbei griff sie zum ersten Mal von sich aus auf die Frage der kleinen Maus zurück und wir spielten die Sequenz noch einige Male zusammen durch. Beim nächsten Mal fragte Julia in der Rolle der Maus: „Wollen Freunde sein?“ Dies fand ich sehr positiv, denn sie übernahm die Frage nun von sich aus in das Spiel.

Der Einbezug der Stofftiere gefiel Julia sehr gut und sie fragte in einigen Sitzungen von sich aus danach, ob ich die Stofftiere dabei habe indem sie sagte: „Du hast Maus und Pferd und Känguru?“ Nach einiger Zeit variierte Julia den Spielverlauf und das Känguru und das Pferd versteckten sich vor der Maus. Also ließ ich die Maus Julia fragen, wo die beiden denn seien und sie antwortete: „Hinter Rücken.“ Danach antworteten die



Tiere auf die Frage der Maus dann mit Ja und die drei Freunde legten sich in ihrer Höhle schlafen.

Im weiteren Verlauf der Förderung kam noch der Seehund als Stofftier hinzu und Julia erweiterte das Spiel von sich aus indem sie den Löwen miteinbezog. Dazu holte sie das Löwenkostüm aus dem Korb und spielte ihn zunächst selbst, dann sollte ich ihn spielen. Allerdings sollte ich ein lieber Löwe sein, auf dem die anderen Tiere reiten durften.

Durch die Stofftiere ergaben sich verschiedene Anlässe um über das Aussehen der Tiere zu sprechen. Julia entdeckte beispielsweise die Schnurrhaare bei der Stoffmaus und fragte: „Wer ist das?“ Julia verwendet hier die Frage, welche sie beim Betrachten des Bilderbuches kennen gelernt hat und nutzt sie, um ihr Unbekanntes zu erfragen. Dies zeigt, dass sie begonnen hat diese Fragestrategie in ihren Sprachgebrauch zu integrieren. Wir verwendeten das Bilderbuch „Die kleine Maus sucht einen Freund“ um herauszufinden, welche Tiere noch Schnurrhaare haben. Julia kann dadurch die Erfahrung machen, dass Bücher als Informationsquellen dienen können.

Des Weiteren kam auch das in Kapitel 8 beschriebene Spiel zum Einsatz. Auf den Karten waren dabei die Tiere aus dem Buch „Die kleine Maus sucht einen Freund“ abgebildet. Als ich die Karten für das Spiel das erste Mal auspackte fiel Julia sofort auf, dass die Schlange fehlte und sie fragte: „Du hast nicht Schlange?“. Daran erkennt man, dass sie das Buch und die darin vorkommenden Tiere nun schon gut kennt.

Als wir das Spiel allerdings spielen wollten, verlief es sehr ähnlich, wie zuvor auch beim Rategarten. Julia verstand meine Aufforderung eine Karte zu nehmen, sie mir aber nicht zu zeigen auch nach mehrmaligem Wiederholen nicht, sondern zeigte sie mir gleich oder spätestens nach meiner ersten Frage. Daran wird nochmals deutlich, dass Julia auch mit dem Sprachverstehen noch Probleme hat. Zudem fand sie es viel spannender die entsprechenden Tiere im Buch nochmals zu suchen, da sie genau gleich aussahen. So meinte sie schon beim Löwen: „Guck, da ist der gleiche.“ und holte das Buch dazu. Daher denke ich es ist sinnvoll, den Verlauf des Spiels nochmals zu überarbeiten. Aus diesem Grund werde ich die Anzahl der Karten auf fünf Stück beschränken. Dadurch dauert das Spiel nicht ganz so lange und ich hoffe es fällt Julia so leichter dabei zu bleiben. Die Karten welche ich auswähle sind: die Maus, der Löwe, der Seehund, das Känguru und das Nilpferd. Die Maus und den Löwen kennt Julia schon gut und verwendet meist die korrekten Artikel. Zudem verbindet sie mit der Maus das Rennen und mit dem Löwen das Schütteln der Mähne. Auch beim Seehund und

dem Känguru nennt sie meist die Tätigkeiten wie „hüpfen“ oder „klatschen“. Dies kann bei der Betrachtung der Karten nochmals aufgegriffen werden. Das Nilpferd dagegen ist eines der Tiere, das ihr noch nicht so vertraut ist und welches ich deshalb herausgreifen möchte. Diese Auswahl an Tieren habe ich getroffen, weil jeder bestimmte Artikel dadurch miteinbezogen wird. Zudem werden auf den Kärtchen jeweils noch die Tiernamen mit dem entsprechenden Artikel angebracht. Dies hat mehrere Gründe. Zum einen habe ich mehrfach erfahren, dass Julia ein großes Interesse an Schrift hat und möchte dieses aufgreifen. Zum anderen soll somit auch nochmals die Funktion der Schrift zur Bezeichnung von Dingen deutlich werden. Darüber hinaus ist es ihr vielleicht eine Hilfe die unterschiedlichen Artikel auch unterschiedlich verschriftlicht zu sehen. Die Karten werden dann auf einen Stapel gelegt und ich ziehe die erste, um Julia nochmals ein Modell dafür anbieten zu können, dass der andere die Karte nicht sehen darf. Dies möchte ich auch sprachlich begleiten, indem ich sage: „Ich nehme eine Karte. Du musst erraten welches Tier darauf ist. Deshalb zeige ich Dir die Karte nicht.“ Wenn dann Julia eine Karte nimmt werde ich wieder die in Kapitel 8 beschriebene Fragestrategie anwenden.

Julia schien das Spiel gerne zu spielen, denn sie äußerte den Wunsch danach in mehreren Sitzungen. Um zu erraten welches Tier ich hatte, nutze sie auch die Frage, welche sie durch das Betrachten des Bilderbuchs kennen gelernt hatte („Wer ist das?“). Um dies positiv zu bewerten und ihr zu zeigen, dass dies eine Strategie sein kann unbekannte Bedeutungen zu erfragen bestand ich nicht auf das Erraten des Tieres sondern sagte ihr, welches Tier auf meiner Karte war. Ebenfalls zeigte sie mir zumindest teilweise die Karte nicht gleich, sondern beantwortete meine Fragen nur mit „Ja“ oder „Nein“.

Im weiteren Verlauf der Förderung griff Julia dann auch Fragen aus dem angebotenen Modell auf. Sie fragte z.B.: „Hat vier Beine?“ oder „Hat lange Haare?“. Außerdem hielten wir den Rhythmus aus Fragen und Antworten dann so lange ein, bis das Tier erraten war. Daran ist sehr deutlich zu sehen, dass Julia sowohl beim Erfragen der Tiere als auch beim Verständnis des Spielgeschehens ihre Kompetenzen erweitert hat.

Von Julia kam oftmals die Aufforderung zu malen. Ich griff diesen Wunsch gerne auf, da wir dabei noch mal auf die verschiedenen Tiere eingehen konnten. Es war sehr schön, dass Julia sagte, welche Tiere ich ihr malen sollte, z.B. „eine Schlange“ oder „die Maus“. Außerdem war es ihr wichtig, dass die Maus auf dem Bild rennt. Hier fand ich

es besonders gut, dass Julia das Verb „rennen“ benutzte, welches sie mir zuvor nur vorgemacht und mit „so“ bezeichnet hatte. Auch das Verb „klatschen“ benutzte sie mehrmals, als es um den Seehund ging, der mit seinen Flossen klatscht.

Da Julia gerne zu malen scheint habe ich außerdem zwei Stempel – einen von einem Löwen und einen von einer Maus – mitgebracht, um nochmals Bilder gestalten zu können, bei denen die Handlung und die Tiere der Geschichte aufgegriffen werden.

Gerade bei diesen beiden Tieren verwendet Julia die Artikel mittlerweile konstant korrekt. Die Stempel gefielen Julia und sie machte zuerst viele Bilder vom Löwen. Dabei meinte sie „Viele Haare.“ Als ich daraufhin meinte „Genau und der schüttelt die.“ sagte Julia: „Der schüttelt die Mähne.“ Als ich später auf das Bild eines gezeichneten Löwen einen Stempel der Maus machte, meinte Julia wieder: „Die rennt.“ Und so ließen wir die Maus auf dem Bild wegrennen, indem wir viele Stempel hintereinander setzten.

Beim Malen eines Kängurus bestand Julia darauf, dass ich auch das Baby malen sollte und meinte: „Das hüpf.“

Immer wenn wir von nun an am Ende der Sitzung malten, fragte Julia von sich aus nach den Stempeln. Es war Julia sehr wichtig auf jedes ihrer Bilder ihren Namen zu schreiben. Auffällig war dabei, dass sie bei der Schreibrichtung nicht einheitlich vorging, sondern mal rechts mal links einen Buchstaben anfügte. Ich beschloss daher auch meinen Namen auf mein Bild zu schreiben und danach die von mir gemalte Schlange zu beschriften. Dabei verwendete ich Großbuchstaben und sprach beim Schreiben mit. Als Julia das sah, wollte sie auf ihrem Bild ebenfalls die Schlange beschriften. Sie sagte aber sie könne das nicht und so half ich ihr dabei. Dabei bemerkte Julia das ich nur Großbuchstaben benutzt hatte, denn sie sagte: „Nur groß!“ und zeigte auf meine Buchstaben. Ich denke dieses Beschriften der gemalten Tiere hat mehrere Funktionen. Zum einen können dabei natürlich die Tiernamen und die dazugehörigen Artikel nochmals aufgegriffen werden. Zum anderen erfährt Julia so etwas über die Funktion von Schrift und auch über die Schreibrichtung in der deutschen Sprache. Auf Julias Wunsch hin entwickelte sich das Malen zu einem festen Bestandteil unserer Sitzungen.

Frau E. ließ uns für unsere Arbeit ein Stempelkissen. Julia wollte nach einiger Zeit alleine gehen und nach dem Stempelkissen fragen. Dies ist positiv zu bewerten, da es zeigt, dass Julia immer selbstsicherer darin wird, Wünsche zu äußern und nach Dingen zu fragen. Diese Entwicklung zeigt sich ebenfalls gut an folgender Begebenheit. Julia

erzählte mir die Leiterin des Kindergartens habe zwei Kinder. Allerdings kannte sie ihre Namen nicht und schlug von sich aus vor die Leiterin danach zu fragen. Diesem Impuls folgte ich, da ich es sehr positiv finde, dass Julia immer mehr Eigeninitiative zeigt und Dinge erfahren will. Zunächst traute sie sich dann aber nicht zu fragen, sondern sagte: „Ich kann nicht.“ Nachdem Frau E. und ich sie aber ermutigt hatten, fragte sie schließlich doch: „Wie heißen deine Kinder?“. Als sie darauf auch bereitwillig eine Antwort erhielt, war sie sichtlich erleichtert und schien auch stolz über ihren Erfolg zu sein.

Oft bat Julia mich darum eines der Tiere aus dem Buch „Die kleine Maus sucht einen Freund“ zu malen. Hier nahmen wir das Buch zu Hilfe und suchten das entsprechende Tier heraus. Diese Situationen boten sich sehr gut an, um auf die Körperteile sowie die Anzahl der Beine einzugehen, welche für unser Fragespiel von Bedeutung waren. Wenn Julia beim Zeichnen ein Wort zur Beschreibung des Tieres fehlte, nahm sie auch von sich aus das Bilderbuch zur Hilfe.

Um Julias Freude am Malen miteinzubeziehen, beschloss ich, die Tiere aus dem Buch „Die kleine Maus sucht einen Freund“ gemeinsam mit Julia zu malen und anschließend zu laminieren. Mit einem Griff versehen können sie zum Nachspielen der Geschichte oder für erweiterte Handlungen dienen<sup>29</sup>. Damit Julia sich besser vorstellen kann was wir machen, habe ich den Löwen schon gebastelt. Zudem wird auch der Name des Tieres auf die so entstehende Figur geschrieben. Das Buch dient als Unterstützung beim Herstellen der Figuren. Dieses Vorgehen hat mehrere positive Effekte. Zum einen setzt es an Julias Interessen an, da sie gerne malt und auch Spaß am Spiel mit den Tieren und der Geschichte an sich gezeigt hat. Das Beschriften der Tiere verdeutlicht die Funktion der Schrift in einem bedeutungsvollen Kontext und dient auch zur Wiederholung der Tiernamen und der zugehörigen Artikel. Außerdem kann während dem Malen gut auf das Aussehen und die Körperteile oder Eigenschaften der Tiere eingegangen werden. Von dem gebastelten Löwen war Julia sehr begeistert und bezog in auch gleich ins Spiel mit ein, indem sie kreischend vor ihm davon lief, sich dann langsam wieder näherte um wieder wegzurennen. Danach wollte sie nachsehen, ob es sich um denselben Löwen wie im Buch handelte.

Das Basteln der Figuren funktionierte allerdings nicht so gut, da Julia wie ich glaube die Intention des Zeichens der Tiere nicht ganz verstanden hatte. Positiv war allerdings,

---

<sup>29</sup> Alle im Laufe dieser Arbeit entstandenen „Tiere“ sind in Form von Fotos im Anhang enthalten.

dass sie beim Anmalen auch von sich aus Körperteile benannte, während sie die passende Farbe dafür suchte. Ich denke es ist wichtig, das Vorhaben das nächste Mal für sie verständlicher darzustellen. Daher werde ich neue Tierfiguren (Nilpferd, Krokodil und Pferd) anfertigen, den Griff zum Halten aber noch nicht anbringen, um dies mit Julia gemeinsam zu machen. Zudem werde ich andere Tiere vorzeichnen und auch schon ausschneiden. Dadurch wird deutlicher, dass nicht ein Bild sondern eine Figur entstehen soll.

Durch die nun vorhandenen Vorlagen war es für Julia offensichtlich leichter, mein Vorhaben zu verstehen. Sie fand es schön, dass die Tiere im Kindergarten bleiben sollten und zeigte sie den Erzieherinnen. Außerdem hatte sie viel Spaß beim befestigen der Griffe und suchte sich anschließend die Maus und den Fuchs zum Anmalen heraus. Als ich die laminierten Tiere in der nächsten Sitzung mitbrachte, war Julia sichtlich stolz auf die von ihr gebastelten Figuren.

Beim Betrachten des Bilderbuches „Wie der zweite Mond verschwand“ schauten wir gemeinsam die Bilder an und sprachen über das was wir sahen. Die Ratte benannte Julia zunächst als „eine Maus“. Dies liegt wahrscheinlich daran, dass Julia sie mit der Maus aus unserem ersten Bilderbuch in Verbindung brachte. Als sie die beiden Monde sah meinte sie gleich: „Lecker!“. Auf die Frage ob man den Mond denn essen könne lachte Julia und meinte: „Nee!“. Als sie den Schwanz der Ratte aus dem Kamin ragen sah meinte sie zuerst es handle sich um eine Schlange. Bei dem Bild, auf dem Elsa nochmals ganz zu sehen war, erkannte sie den Schwanz wieder und suchte ihn dann auch bei der Stoffmaus. Etwa nach der Hälfte des Buches wollte Julia, dass ich ihr vorlese. Allerdings hörte sie sich nur den Text zum ersten Bild an, danach blätterte sie weiter und suchte die „Mama“ der „Maus“. Ich versuchte bei jedem Bild etwas zum weiteren Verlauf der Geschichte zu erzählen und wies auch darauf hin, dass es sich bei jedem Bild von der Ratte um Elsa handelte, bei der Julia mich immer fragte: „Seine Mama?“. Daher hatte ich den Eindruck, dass ihr trotz des Vorlesens und Erzählens der Geschichte nicht klar war, dass es in dem Buch um die Ratte Elsa ging. Sie war viel mehr damit beschäftigt zu schauen, wann die vermeintliche Mama der Maus auftaucht. Beim Anhören der zum Buch gehörenden CD, möchte ich zu Beginn nach dem arabischen Text anhalten und mit Julia über das Bild sprechen. Dadurch möchte ich herausfinden, inwieweit sie das Gehörte auch in der deutschen Sprache ausdrücken kann und ob es ihr eine Hilfe ist, die Geschichte zu verstehen. Danach folgt dann der

deutsche Text zu dem Bild. Als ich die CD abspielte, freute sich Julia schon gleich als sie das Wort in Arabisch hörte und sah mich begeistert an. Auch während der ersten Textpassage sagte sie immer wieder: „Das ist Arabisch.“ und „Ich kann Arabisch.“ Daran erkennt man, dass ihr ihre Erstsprache sehr viel bedeutet und sie sie auch gerne hört und spricht. Nach der ersten Passage fragte ich sie, ob sie mir sagen könne was die Frau erzählt habe, da ich es ja nicht verstehe. Allerdings wurden hier ihre Schwierigkeiten deutlich vom Arabischen ins Deutsche zu übersetzen. Julia konnte mir kaum etwas zum ersten Bild sagen und begann abzulenken, indem sie vom Fernsehen erzählte und sagte ihr Arm täte weh. Daher beschloss ich zunächst die Geschichte weiter anzuhören und Julia äußerte ohne weitere Aufforderung z.T. Kommentare zu den Bildern wie z.B. „Die ist traurig.“ oder „Die tanzt.“

Beim Betrachten des Buches in einer späteren Sitzung fiel mir auf, an wie viele Details Julia sich noch erinnerte. So wusste sie z.B. noch, dass der Mond aus Käse und sehr lecker war und Elsa tanzte.

Julia benutze im Verlauf der Sitzungen immer öfter die Frage: „Wer ist das?“, wenn sie etwas nicht kannte. So z.B. als sie bei dem Bilderbuch „Wie der zweite Mond verschwand“ den Namen der Maus nicht mehr wusste.

Als Julia das Buch „Wie der zweite Mond verschwand“ in einer anderen Sitzung entdeckte, deutete sie auf die Ratte auf dem Umschlag und meinte: „Das ist Elsa!“. Dies zeigt, dass Julia erfragte Dinge auch behalten und später wieder einsetzen kann. Außerdem sagte Julia: „Ich kann Arabisch.“ und erzählte mir wieder von den Serien, die sie im Fernsehen in ihrer Erstsprache anschaut. Den Namen einer Serie brachte sie mir schließlich bei, konnte mir aber nicht sagen, was er auf Deutsch bedeutet. Dennoch zeigt sich deutlich, dass Julia sehr stolz auf ihre Erstsprache ist und auch das Bilderbuch noch mit der Erfahrung verbindet, dass wir die Geschichte auf Deutsch und auf Arabisch gehört hatten. Julia war es zudem sehr wichtig, dass eine der Erzieherinnen die Geschichte ebenfalls auf Arabisch mit anhört, und so holte Julia Frau M.<sup>30</sup> dazu.

Im weiteren Verlauf der Betrachtung dieses Bilderbuchs deutete Julia immer wieder auf die Ratte und sagte „Elsa.“ Hier sieht man deutlich, dass ihr der Verlauf der Geschichte klarer geworden ist, denn zuvor fragte sie immer wieder, ob dies nun die Mutter sei. Zudem merkte ich ebenfalls an anderen Äußerungen, dass Julia den Verlauf der Geschichte immer besser kennt, denn sie sagte beispielsweise „Die tanzt“ oder erklärte mir, dass Elsa den Mond frisst oder dass sie weint. Außerdem wusste sie immer genau,

---

<sup>30</sup> Frau M. ist eine der Erzieherinnen des Kindergartens.

wo Elsa sich vor den Katzen versteckt. Diese Beobachtungen zeigen zum einen, dass Julia sehr stolz auf ihre Erstsprache ist, sie gerne spricht und hört. Zum anderen legen sie auch den Schluss nahe, dass der Einbezug der Erstsprache ihr wesentlich dabei geholfen hat den Verlauf der Geschichte zu verstehen und Teile davon auch in der deutschen Sprache wiedergeben zu können.

## 10. Reflexion und Ausblick zu meiner praktischen Tätigkeit

Besonders hervorheben möchte ich an dieser Stelle, dass die Erzieherinnen der Einrichtung sehr freundlich und entgegenkommend waren. Sie waren bei Fragen stets sehr hilfsbereit und ermöglichten mir durch Gespräche, mehr über Julia zu erfahren.

Im Verlauf meiner Arbeit mit Julia konnte ich einige Veränderungen in ihren sprachlichen Fähigkeiten und ihrem Selbstvertrauen feststellen. Sie übernahm die Fragestrategie „Wer ist das?“ und verwendete sie im Lauf der Zeit in immer vielfältigeren Kontexten. Beispielsweise erfragte sie am Anfang ihr unbekannte Tiere im Bilderbuch „Die kleine Maus sucht einen Freund“. Später nutzte Julia die Frage auch um mehr über das Aussehen der Tiere zu erfahren, indem sie nach dem Begriff „Schnurrhaare“ fragte. Meist wiederholte sie die Antwort noch einmal und konnte sie dann ebenfalls in anderen Kontexten wieder einbringen. Im Laufe der Zeit lernte Julia auf diese Weise immer mehr Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Tieren kennen. Dies zeigt, dass Julia ihr Repertoire an Strategien zur Wortschatzerweiterung erweitert hat und neu gelerntes wieder verwenden kann. Des Weiteren übernahm sie gegen Ende unserer gemeinsamen Zeit ebenfalls Fragen aus dem Spiel mit den Tierkarten.

Zum besseren Verständnis des Verlaufs der behandelten Geschichten erwiesen sich das Nachspielen mit den Stofftieren und der Einbezug von Julias Erstsprache als hilfreiche Unterstützungsstrategien. Gerade in der praktischen Handlung des Spiels nahm Julia Dialoge aus dem Buch auf und „erlebte“ den Ablauf der Geschichte nochmals.

Sehr positiv ist Julias wachsendes Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten. Sie traute sich immer mehr zu Fragen zu stellen, wenn sie etwas nicht wusste oder nicht kannte. Hatte sie damit Erfolg, war sie sichtlich erfreut darüber, wie sich an dem Beispiel aus Kapitel 9 zeigt, indem sie Frau E. nach den Namen ihrer Kinder fragt. Zudem brachte Julia immer mehr eigene Wünsche und Bedürfnisse ein und äußerte diese.

Bei jedem von Julias Fortschritten zeigt sich deutlich die wichtige Rolle der Wiederholung und Kontinuität von Handlungen. Ich habe durch meine praktische Tätigkeit erfahren, dass Kinder Zeit brauchen um Strukturen in ihren Sprachgebrauch zu übernehmen und Fragestrategien zu erkennen und zu nutzen. Dies ist natürlich nur dann möglich und sinnvoll, wenn die Handlungen in ein für das Kind bedeutsames und ansprechendes Thema eingebunden sind. Dies war bei dem Thema „Tiere“ für Julia der



Fall, weshalb sie viel Spaß an den Bilderbüchern und Spielaktivitäten hatte und von sie von sich aus immer wieder ausführen wollte.

Es wurde zudem deutlich, wie wichtig es ist die Impulse und Ideen des Kindes aufzunehmen und miteinzubeziehen. Dies zeigte sich vor allem in Julias Freude am Malen. Julia war dabei sehr motiviert und griff Themen und Tiere aus dem Bilderbuch von sich aus auf. Darüber hinaus erweiterte sie auch die Spielhandlung mit den Stofftieren von sich aus. Daran konnte ich erkennen, wie bedeutsam es ist Handlungen zwar im Voraus zu strukturieren, sie aber dennoch so offen zu gestalten, dass sie vom Kind erweitert werden können. Flexibel darauf zu reagieren, was das Kind mit einbringt spielt eine große Rolle und ist in gleichem Maße eine Herausforderung, da man dennoch nicht die Ziele der Förderung aus den Augen verlieren darf, sondern sie integrieren muss. Allerdings bietet es vor allem Chancen da anzusetzen, wo das Interesse des Kindes liegt und somit bedeutsame Situationen schaffen zu können. Ein Beispiel hierfür ist der Einbezug der Tätigkeitswörter „rennen“, „klatschen“, „schütteln“ und „hüpfen“. Das „Rennen“ und das „Schütteln“ faszinierten Julia und sie brachte die Bewegungen von sich aus immer wieder mit ein, sowohl beim Spiel mit den Stofftieren als auch bei der Betrachtung des Bilderbuches.

Dadurch, dass Julia zunächst noch Schwierigkeiten hatte meine Intention zu verstehen Tierfiguren zu basteln, wurde mir bewusst wie entscheidend es ist, das eigene Vorgehen so zu strukturieren, dass aus dem Material oder der Handlung heraus der Verlauf des Geschehens ersichtlich wird.

Ich konnte durch meine praktische Arbeit selbst erleben, welche vielfältigen Möglichkeiten die Arbeit mit Literacy - in meinem Fall vor allem mit dem Aspekt des Bilderbuchbetrachtens - bietet. Es regt von sich aus zum Benennen der abgebildeten Gegenstände an und ermöglicht zudem vielfältige Erfahrungen zum Umgang mit Büchern. Dabei erscheint es mir vor allem wichtig, die gelesene oder erzählte Geschichte oder Teile derselben in verschiedene Handlungen und Spiele umzusetzen. Dadurch ergibt sich ein roter Faden und das Bilderbuch bietet eine Orientierungshilfe für die weiteren Tätigkeiten.

In der weiteren Förderung von Julia bietet es sich an, an das bereits eingeführte semantische Feld anzuknüpfen. Dies könnte wie in Kapitel 8 beschrieben geschehen. Die von Julia und mir gebastelten Tiere können dazu ebenfalls genutzt werden. Es kann Futter für sie hergestellt werden, das in eine Spielhandlung miteinbezogen wird. Eine

weitere Möglichkeit wäre, Unterkünfte für die Tiere zu basteln. Beispielsweise eine Weise oder einen Stall für das Pferd, ein Mauseloch etc. Die so hinzugewonnenen Gegenstände und Lebensmittel eignen sich zudem für die Verwendung des aufgebauten Spielformats, bei dem der Gegenstand auf der Karte erraten werden muss. Das Spiel kann also um die neuen Begriffe bzw. eine Auswahl aus ihnen, erweitert werden. Da Julia sehr gerne Memory spielt, könnte dieses Spielformat als Ergänzung gewählt werden. Allerdings ist das Erraten der Karten für die Festigung von Strategien zur Wortschatzerweiterung relevant, weshalb das erste Spielformat (Erraten der Tierkarten) auf jeden Fall fortgeführt werden sollte.

Da Julia großes Interesse an Bilderbüchern zeigt, ist es sinnvoll, solche in die Arbeit mit ihr einzubeziehen. Dabei bieten sich erzählende Bilderbücher mit einer linearen Struktur besonders gut an, da diese leicht zu verstehen und in Handlungen umzusetzen sind. Positiv ist es, wenn sich Textstellen wiederholen, so dass Julia sie nach und nach mitsprechen kann.

Ein mögliches Buch zur Weiterarbeit ist „Die Maus die hat Geburtstag heut.“ Allerdings kommt hier nicht die Thematik Lebensmittel oder Lebensraum der Tiere vor, doch bietet es andere Vorteile und Möglichkeiten, an die bisherige Arbeit anzuknüpfen. Es ist sehr ähnlich aufgebaut wie „Die kleine Maus sucht einen Freund.“ Die Tiere, welche die Maus besuchen kommen, sieht man zunächst nur zum Teil, z.B. den Rüssel des Elefanten. Außerdem hat jedes Tier ein Geschenk für die Maus dabei, das ausgepackt und auf den Tisch gelegt wird. Immer wieder kommt das gleiche Satzmuster vor, welches in Reimform geschrieben ist wie beispielsweise:

„Die Maus, die hat Geburtstag heut.

Gleich kommt Besuch der sie sehr freut.“

oder

„Nun schau gut hin und gib gut acht, was hat (Name des jeweiligen Tieres) gebracht?“

Dieses Buch bietet viele Aspekte, welche meiner Meinung nach motivierend für Julia sein könnten. Zum einen bietet sich natürlich wieder das Erraten der Tiere an. Nun kommt aber zudem auch noch die Frage nach dem Geschenk dazu. Zum anderen wirkt das Thema Geburtstag allgemein sehr ansprechend auf Kinder. Ebenfalls ansprechend

sind meiner Meinung nach die in Reimform geschriebenen, wiederkehrenden Satzmuster.

Auf dem Tisch, auf dem die Geschenke abgebildet sind, kommt nach dem Besuch eines jeden Tieres ein weiteres Geschenk hinzu. Hier kann ebenfalls geraten werden, welches Geschenk neu ist. Die Geschenke können ebenfalls für das Spielformat des Kartenerratens genutzt werden. Des Weiteren kann Julia ermuntert werden aufzuschreiben, was sie sich zum Geburtstag wünscht.

## 11. Schlussgedanken

In den letzten Jahren lässt sich weltweit ein verstärktes staatliches Interesse an Bildung und Erziehung in den Jahren vor Schuleintritt erkennen. Die frühe Kindheit wird dabei zunehmend als bedeutende Phase in der individuellen Bildungsbiographie angesehen. Dies hat natürlich Auswirkungen auf die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Elementarbereich (vgl. FTHENAKIS und OBERHUEMER 2004, S.9).

Aufgrund dieses Sachverhalts habe ich das Konzept der Förderung durch Literacy dargestellt. Dabei wird Literacy als Sammelbegriff für alle Aktivitäten rund um Reim-, Erzähl-, Buch-, und Schriftkultur verstanden.

In meiner Arbeit wollte ich vor allem herausfinden, inwieweit Literacy eine sinnvolle Möglichkeit der Förderung im Elementarbereich darstellt. In meiner praktischen Tätigkeit konnte ich durch die Förderung eines mehrsprachigen Kindes mit Hilfe von Literacy einige besondere Vorteile des Konzepts im Bezug auf den Einbezug der Erstsprache kennen lernen.

Wie in Kapitel 2.2 erläutert, kommt gerade dem Kindergarten eine wichtige Rolle in der Sprachentwicklung der Kinder zu. Dies gilt sowohl für ein- als auch für mehrsprachig aufwachsende Kinder, welche in der Einrichtungen vielfältige Erfahrungen mit der deutschen Sprache machen können. Dabei legt der Orientierungsplan, wie in Kapitel 2.5 dargestellt, einen Grundstein für den Einbezug von Aktivitäten rund um Literacy in den Elementarbereich. Dabei sollen Erlebnisse wie etwa Vorlesen, Erzählen, Schreiben und Lesen im Kindergartenalltag Berücksichtigung finden.

Fähigkeiten in Literacy entwickeln sich wie in Kapitel 4.1 erläutert schon in den frühesten Tagen der Kindheit. Es haben jedoch nicht alle Kinder in ihrem familiären Umfeld die Möglichkeit dementsprechende Erfahrungen zu machen, was sich nachteilig auf ihre Bildungschancen auswirken kann. Gerade Begegnungen mit Literacy wirken sich entscheidend auf den späteren Schulerfolg aus. Die Bedeutung des Konzepts Literacy steht meiner Meinung nach aufgrund dieser Tatsachen außer Frage. Daher ist der Kindergarten für diese Kinder eine wichtige Möglichkeit, Erfahrungen rund um (Schrift-)Sprache zu sammeln.

Wie in Kapitel 4.6 meiner Arbeit dargestellt wird, ermöglicht Literacy zudem die Förderung in vielen Bereichen rund um (schrift-)sprachliche Fähigkeiten. Zudem hilft es das natürliche Interesse der Kinder an Schrift, welches sich schon lange vor

Schulbeginn zeigt, aufzunehmen. Dies gilt für mehrsprachige Kinder ebenso wie für einsprachige. Dabei können vielfältige Materialien genutzt werden, von denen in Kapitel 4.7 einige beschrieben wurden. Das Konzept Literacy ermöglicht es dadurch, an individuellen Bedürfnissen und Interessen der Kinder anzusetzen, was für eine erfolgreiche Förderung entscheidend ist. Es kann auf ihre Interessen eingegangen werden, Handlungen können strukturiert und erweitert werden. Zudem ist auch eine Integration der Ideen des Kindes gut umsetzbar.

Gerade bei mehrsprachigen Kindern eröffnet die Arbeit mit Literacy-Kontexten vielfältige Möglichkeiten. So findet sich die Mehrsprachigkeit im Literacy Konzept dadurch wieder, dass Kinder, welche mit mehreren Sprachen aufwachsen, oftmals ein Bewusstsein über verschiedenen Sprachen und Schriften sowie deren Besonderheiten besitzen. Damit sie dieses Wissen erweitern können ist eine Wertschätzung der Erstsprache von großem Belang. Außerdem ist sie auch entscheidend für die Einstellung der Kinder gegenüber ihren Sprachen und für ihr Selbstkonzept.<sup>31</sup> Des Weiteren ist der Einbezug der Erstsprache der Kinder eine Möglichkeit, dass diese sich in der Rolle des Experten erleben können und ihre Fähigkeiten in dieser Sprache weiterentwickeln. Um dies zu erreichen bietet sich vor allem die Arbeit mit mehrsprachigen Bilderbüchern oder Hörspielen an.

Wie ich in meiner praktischen Tätigkeit feststellen konnte, bieten Bilderbücher - ob ein- oder mehrsprachig - viele unterschiedliche Möglichkeiten zur Förderung. Dabei habe ich es als sinnvoll erlebt in die Förderung durch Literacy-Kontexte ebenfalls grundlegende Elemente einer Förderung im semantischen bzw. grammatischen Bereich miteinzubeziehen. Dadurch kann individuell auf die Schwierigkeiten des Kindes eingegangen werden. Natürlich erfordert dies eine vorausgehende Diagnostik, welche Erkenntnisse über Fähigkeiten und Schwierigkeiten des Kindes zulässt.

Bei einer Förderung durch Literacy darf der Begriff meiner Meinung nach nicht zu eng gefasst werden. Versteht man darunter nur Kompetenzen im Lesen und Schreiben, ohne Bereiche wie Erzählen, Reime, Sprachspiele etc. miteinzubeziehen verliert man sinnvolle Möglichkeiten, Kindern Freude an Sprache zu vermitteln. So bieten sich beispielsweise gerade beim Bilderbuch viele Möglichkeiten der Weiterarbeit an, bei denen das Bilderbuch zwar eine Rolle spielt, aber nicht den Kern der Handlung

---

<sup>31</sup> vgl. Kapitel 3.5

darstellt. Dadurch können sich vielfältige Spiel- und Handlungsformate ergeben, wie ich es auch in meiner praktischen Tätigkeit erleben konnte.

Für eine Umsetzung des Konzepts Literacy, welches in anderen Ländern wie beispielsweise England schon einen festen Bestandteil der Bildung in der frühen Kindheit darstellt, sollte daher gerade im Elementarbereich Raum geschaffen werden. Dies ist natürlich ein Unterfangen, welches Zeit in Anspruch nimmt. Aktivitäten im Bereich Literacy können nur dann eine nachhaltige Wirkung erzielen, wenn sie regelmäßig durchgeführt werden. Ein sporadisches Aufgreifen ist nicht sehr effektiv. Vielmehr ist es entscheidend, dass sie ein fester Bestandteil des Kindergartenalltags werden. Es ist offensichtlich, dass ein solches Vorgehen mit einem hohen Zeitaufwand verbunden ist, da vor allem routinierte Situationen, welche immer wieder aufgegriffen werden, wirkungsvoll sind. Dies konnte ich bei meiner praktischen Tätigkeit ebenfalls beobachten. Je öfter Julia und ich das Bilderbuch betrachteten oder die Geschichte nachspielten, desto mehr konnte Julia eigene Ideen und Wünsche einbringen und kommunikativ äußern. Dazu müssten natürlich auch institutionelle Bedingungen verbessert werden, wie z.B. ein Personalschlüssel, der regelmäßige Arbeit in Kleingruppen erlaubt. Dennoch können die Möglichkeiten der Integration von Literacy in den Kindergartenalltag - wie in Kapitel 4.9 dieser Arbeit - Anstöße zur Umsetzung bieten.

Meiner Meinung nach ist die positive Wirkung der Arbeit mit Literacy es wert, diese Schwierigkeiten anzugehen, um das Konzept zu einem Teil des Kindergartenalltags werden zu lassen.

## 12. Literatur

- Anstatt, T. / Dieser, E. (2007):** Sprachmischungen und Sprachtrennungen bei zweisprachigen Kindern (am Beispiel des russisch - deutschen Spracherwerbs). In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Erwachsenen und Kindern. Erwerb • Formen • Förderung. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag GmbH & Co. KG. S. 139-162.
- Baden-Württemberg, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport [Unter Mitwirkung u.a. von: Andersen, E. / Engemann, C.] (2006):** Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden - württembergischen Kindergärten: Pilotphase. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Bahns, J. / Vogel, T. (1992):** „Was Hänschen nicht lernt...“ Der Faktor Alter beim Fremdsprachenlernen. In: Lernen in Deutschland, Heft 1, S. 20 – 30.
- Barret, M. (1996):** Early lexical development. I: Fletcher, P. / MacWhinney, B. (Hrsg.): The handbook of child language. Oxford: Blackwell.
- Belke, G. (2003):** Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele. Spracherwerb. Sprachvermittlung. 3. korrigierte Auflage. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Bruner, J. (1987):** Wie das Kind sprechen lernt. 2. ergänzte Auflage. Bern; Göttingen: Huber Verlag.
- Burke, E. M. / Glazer, S. M. (1994):** An integrated approach to early literacy. Literature and Language. Needham Heights (MA): Allyn & Bacon.
- Carle, E. (1973):** Die kleine Maus sucht einen Freund. 4. Auflage. Gütersloh: Reinhard Mohn OHG.
- Crämer, C. / Schumann, G. (2002):** Schriftsprache. In: Baumgartner, Stephan / Füssenich, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren. 5. Auflage. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG Verlag. S. 256 - 319.

- Cummins, J. (1984):** Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Zum Zusammenwirken von linguistischen, soziokulturellen und schulischen Faktoren auf das zweisprachige Kind. In: Die Deutsche Schule. Heft 3, S. 187 - 198.
- Dannenbauer, F. M. (2002):** Grammatik. In: Baumgartner, Stephan / Füssenich, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren. 5. Auflage. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG Verlag. S. 105 - 161.
- De Langen-Müller, U. / Maihack, V. (o.J.):** Sprachentwicklung ist kein Kinderspiel... Sprachförderung oder Sprachtherapie? Welche Hilfe braucht das Kind? Eine Informationsbroschüre des dbs. Moers.
- De Rosa, R. / Nodari, C. (2003):** Mehrsprachige Kinder. Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Dietschi Keller, U. (1996):** Bilderbücher für Vorschulkinder: Bedeutung und Auswahl. 2. Auflage. Zürich: Verlag Pro Juventute.
- Eisenberg, P. / Linke, A. (1996):** Wörter. In: Praxis Deutsch, 139, S. 20-30.
- Engst, R. (2007):** Literacy - Ein Ansatz zur Förderung von (Schrift-)Sprache im Kindergarten. Unveröffentlichte Seminarunterlagen.
- Füssenich, I. (1984):** Semantische Fähigkeiten sprachentwicklungsgestörter Kinder. In: Füssenich, I. / Heidtmann, H. (Hrsg.): Kommunikation trotz „Sprachstörungen“. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBTS). Beiheft 8, S. 51 - 73.
- Füssenich, I. (1987):** Zur Diagnostik und Therapie semantischer Fähigkeiten sprachentwicklungsgestörter Kinder. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg.): Spracherwerb und Sprachstörungen. Hamburg: Wartenberg Verlag. S. 113 - 124.



- Füssenich, I. (2002):** Semantik. In: Baumgartner, Stephan / Füssenich, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren. 5. Auflage. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG Verlag. S. 63 - 104.
- Füssenich, I. (2004):** Lesen und Schreiben bei sprachgestörten Kindern und Jugendlichen. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 5. Bildung, Erziehung und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer GmbH. S. 234 - 247.
- Füssenich, I. (2005):** Mündliche Sprache und Schrift optimal fördern. In: Grundschule, Heft 1, S. 24 - 26.
- Füssenich, I. (2006a):** Forschungsprojekt: Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)Sprache. In: Sasse, Ada / Valtin, Renate (Hrsg.) (2006): Schriftspracherwerb und soziale Ungleichheit. Zwischen kompensatorischer Erziehung und Family Literacy. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. S. 136 - 142.
- Füssenich, I. (2006b):** Mehrsprachigkeit. Unveröffentlichte Seminarunterlagen. Stand: 27.04.2006.
- Füssenich, I. (2007):** Fließende Übergänge Sprach*therapie* und Sprach*förderung* Mehr- und einsprachige Kinder im Dialog fördern. „Übergänge...biographisch, institutionell, sprachlich, thematisch“. Vortrag zum Reutlinger Tag 2007 - eine schulartenübergreifende Veranstaltung. 09.11.2007.
- Füssenich, I. (2008):** Beeinträchtigung der Sprach- und Sprechaktivität: Entwicklungsbedingte Sprachstörungen. Erscheint in: Braun, Otto / Lüdke, Ulrike (Hrsg.): Band „Sprache und Kommunikation“. In: Beck, Iris/ Jantzen, Wolfgang / Wachtel, Peter (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer. Unveröffentlichtes Manuskript. Stand: 18.12.2007.

- Füssenich, I. / Bürgin, T. / Menz, M. (2008):** Vom Kindergarten in die Schule. Wie kann ich mein Kind sprachlich fördern und unterstützen. Informationsveranstaltung für Eltern, Erzieherinnen und Lehrer/innen. 23.01.2008.
- Füssenich, I. / Geisel, C. (2008):** Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Geisel, C. (2007):** Umgang mit Schrift(-sprache) im Elementarbereich. In: Deutsch differenziert, Heft 2, S. 16 - 18.
- Geisel, C.:** Toni hat Geburtstag. Bilderbuch aus dem Projekt Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)Sprache.
- Gipper, H. (1985):** Kinder unterwegs zur Sprache. Düsseldorf: Schwann Verlag.
- Hacker, D. (2002):** Phonologie. In: Baumgartner, Stephan / Füssenich, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren. 5. Auflage. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG Verlag. S. 13 - 62.
- Iven, C. (2007):** Sprachförderung contra Sprachtherapie. In: Die Sprachheilarbeit, Heft 2, S. 46 - 47.
- Jeuk, S. (2003):** Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.
- Jeuk, S. (2005a):** Sprachgebrauch mehrsprachiger Kinder. Welche Bedeutung haben die Sprachen im Leben mehrsprachiger Kinder? In: Praxis Grundschule, Heft 2, S. 6 - 11.
- Jeuk, S. (2005b):** Zweitspracherwerb im Vorschulalter. In: Grundschule, Heft 3, S. 36 - 38.
- Kain, W. (2006):** Die positive Kraft der Bilderbücher. Bilderbücher in Kindertageseinrichtungen pädagogisch einsetzen. Weinheim und Basel: Beltz.

- Kensy, A. (2007/2008):** Förderung von Schulfähigkeit und (schrift-)sprachlichen Fähigkeiten. Unveröffentlichte Seminarunterlagen.
- Koehn, C. / Müller, N. (1990):** Neue Ergebnisse in der Bilingualismus Forschung. In: Der Deutschunterricht, 42, S. 49 – 59.
- Kohn, K. (1990):** Dimensionen lernersprachlicher Performanz. Tübingen: Narr.
- Kolonko, B. (2001):** Spracherwerb im Kindergarten. Grundlagen für die sprachpädagogische Arbeit von Erzieherinnen. 2. Auflage. Herbolzheim: Centaurus Verlag.
- Kracht, A. (2001):** Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklung. In: L.O.G.O.S. Interdisziplinär, Heft 4, S. 252 – 263.
- Leist, A. (2003):** Sprachförderung im Elementarbereich. In: Bredel, U. / Günther, H. / Klotz, P. / Ossner, J. / Sieber-Ott, G. (Hrsg.) Didaktik der deutschen Sprache. Band 2. Paderborn: Schöningh UTB. S. 673 - 683.
- Lewandowski, Th. (1979):** Bedeutungslernen. In: Lewandowski, Th. (Hrsg.): Linguistisches Wörterbuch. Band 1. Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag. S. 374 - 381.
- Lurija, A. (1982):** Sprache und Bewusstsein. 2. Auflage. Köln: Pahl-Rugenstein Verlag.
- Maar, P. (1997):** Die Maus, die hat Geburtstag heut. 8. Auflage. Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger.
- Näger, S. (2005):** Literacy - Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Neumann, B (1980):** Sprachbehindertenpädagogische Diagnostik. In: Knura, G. / Neumann, B. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik. Band 7. Pädagogik der Sprachbehinderten. Berlin: Marhold Verlag. S. 125 - 160.
- Nickel, S. (2005):** Literacy beginnt in der Familie. Family Literacy: eine Aufgabe für die Schule? In: Hofmann, Bernhard / Sasse, Ada (Hrsg.): Übergänge. Kinder und Schrift

zwischen Kindergarten und Schule. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. S. 179 - 191.

**Nickel, S. (2007):** Beobachtung kindlicher Literacy - Erfahrungen im Übergang von Kindergarten und Schule. In: Graf, Ulrike / Moser Opitz, Elisabeth (Hrsg.): Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. S. 87 - 104.

**Osburg, C. (1997):** Gesprochene und geschriebene Sprache. Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

**Osburg, C. (2004):** Schrifterfahrungen in Kindergarten und Grundschule - bildungspolitische und didaktische Überlegungen. In: Panagiotopoulou, Argyro/Carle, Ursula (Hrsg.): Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 52-65.

**Rau, M. L. (2007):** Literacy. Vom ersten Bilderbuch zum Erzählen, Lesen und Schreiben. Bern: Haupt Verlag.

**Sasse, A. (2005):** Aufwachsen mit Schrift. Zugänge zur Schriftkultur in den Bildungsprogrammen der Bundesländer für den Elementarbereich. In: Hofmann, Bernhard / Sasse, Ada (Hrsg.) (2005): Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. S. 192-222.

**Schmerr, M. (2007):** Sprachförderung in Kindertagesstätte und Grundschule. In: Gewerkschaft und Erziehung (GEW) Hauptvorstand (Hrsg.): Sprache fördern - Bildung ganzheitlich entfalten. Frankfurt.

**Singer, K. (2006/2007):** Sprachwissenschaftliche Grundlagen und Spracherwerbsprozesse: Grammatik. Unveröffentlichte Seminarunterlagen.

- Singer, K. (2006/2007):** Sprachwissenschaftliche Grundlagen und Spracherwerbsprozesse: Semantik / Pragmatik. Unveröffentlichte Seminarunterlagen.
- Stephan, L. (2003):** Wie der zweite Mond verschwand. Freiburg: IBiS Verlag.
- Szagun, G. (1986):** Sprachentwicklung beim Kind. 3. Auflage. München: Beltz, Psychologie - Verlag - Union.
- Tenta, H. (2007):** Literacy in der Kita. Ideen & Spiele rund um Sprache & Schrift. München: Don Bosco Verlag.
- Thiersch, R. (2007):** Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.) (2007): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb • Formen • Förderung. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag GmbH + Co. KG. S. 9-30.
- Triarchi-Herrmann, V. (2003):** Mehrsprachige Erziehung. Wie sie ihr Kind fördern. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Ulich, M. (2003):** Literacy - sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: Kiga heute, Heft 3, S. 6 - 18.
- Ulich, M. (2005):** Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich. Überarbeitete und ergänzte Fassung. In: Weber, Sigrid (Hrsg.): Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für Ausbildung und Praxis. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag. S. 106 - 124.
- Weber, S. (Hrsg.) (2005):** Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für Ausbildung und Praxis. 3. Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Whitehead, M. R. (2007):** Sprache und Literacy von 0 bis 8 Jahren. Troisdorf: Bildungsverlag EINS GmbH.

**Whitehurst, G. J. / Lonigan, C. J. (1998):** Child Development and Emergent Literacy. In: Child Development, Volume 69, Number 3, S. 848 - 872.

**Winner, A. (1996):** Stichwort SPRACHFÖRDERUNG. Als Erzieherin ununterbrochen reden? Mit dem Kind sprachliche Formen üben? Dauernd Bilderbücher anschauen? Nein! ZUHÖREN! In: Klein & GROß, 49, Heft 2, S. 18 - 19.

**Wode, H. (1992):** Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Ismaning: Hueber.

**Wygotski, L. (1974):** Denken und Sprechen. Frankfurt: S. Fischer Verlag.

**Zimmer, D. E. (2004):** Deutsch und anders - Die Sprache im Modernisierungsfieber. 4. Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Verlag. S. 215 - 225.

**Zollinger, B. (1990):** Frühtherapie spracherwerbsgestörter Kinder. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Heft 1, S. 14 - 26.

*Verwendetes Spiel:*

**Kobbert, M. J. (1989):** Rategarten. Ich sehe was, was du nicht siehst. Ravensburg: Otto Maier Verlag.